



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-
Grado en Maestro en Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado

LOS RINCONES: CONTEXTOS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS DE APRENDIZAJE

Estudiante: Noelia Calvo López

Tutor: Nicolás Garrote Escribano

Madrid, junio de 2017

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	4
KEY WORDS	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Justificación e interés del tema	5
1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado	5
1.3. Estructura.....	5
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	7
2.1. Objetivos generales.....	7
2.2. Objetivos específicos	7
3. PROPUESTA EDUCATIVA: LOS RINCONES DE APRENDIZAJE.....	8
3.1. Marco teórico	8
3.1.1. Origen histórico	8
3.1.2. Concepto.....	9
3.1.3. Organización de los rincones: tiempos, espacios y materiales	11
3.1.4. Psicopedagogía de los rincones.....	14
3.2. Características psicoevolutivas del grupo clase.....	32
3.2.1. Desarrollo global del niño (físico, cognitivo, afectivo, social-moral).....	32
3.2.2. Desarrollo del niño en áreas específicas del aprendizaje.....	36
3.3. Desarrollo de rincones por áreas curriculares.....	43
3.3.1. Introducción	43
3.3.2. Área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”	45
3.3.3. Área de “Conocimiento del entorno”	47
3.3.4. Área de “Lenguajes: comunicación y representación”	48
3.3.5. Rincones del área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”	49
3.3.6. Rincones del área de “Conocimiento del entorno”	55
3.3.7. Rincones del área de “Lenguajes: comunicación y representación”	67
4. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	75
4.1. Limitaciones y propuestas de mejora	75
4.2. Viabilidad del proyecto	76
4.3. Aportación personal.....	77

4.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo.....	78
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
6. ANEXOS	85
6.1. Descripción de los materiales y actividades de los rincones.....	85
6.1.1. Rincón de la alfombra	85
6.1.2. Rincón del juego simbólico	85
6.1.3. Rincón de lógico-matemática	86
6.1.4. Rincón de observación y experimentación.....	91
6.1.5. Rincón de la naturaleza: huerto y animales	92
6.1.6. Rincón de psicomotricidad y juegos.....	93
6.1.7. Rincón del agua.....	93
6.1.8. Rincón de letras.....	93
6.1.9. Rincón de la expresión plástica	95
6.1.10. Rincón de las Tic-inglés-música.....	96
7. ÍNDICES	97
7.1. Índice de tablas.....	97
7.2. Índice de figuras.....	97
7.3. Índice analítico de conceptos	98
7.4. Índice de autoridades.....	100

RESUMEN

El trabajo que a continuación se presenta hace un análisis de la metodología de trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil integrando todas las competencias propias de este Grado. Tras la realización de un análisis de la psicopedagogía que fundamenta los rincones, se hace una propuesta para trabajar todas las áreas del currículo a través de los mismos.

ABSTRACT

The following study analyses the methodology of work of corners in the Preschool classroom integrating all the degree competences. After the accomplishment of an analysis of the psychopedagogy that bases the corners of work, a proposal is done to work all the areas of the curriculum through them.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, rincones de trabajo, aprendizaje significativo, aprendizaje interactivo, constructivismo, juego.

KEY WORDS

Preschool, corners of work, meaningful learning, interactive learning, constructivism, game.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación e interés del tema

Desde que me matriculé en la asignatura para la realización del TFG he estado pensando en muchos temas de los que me gustaría aprender en profundidad y por lo tanto me planteé un abanico de posibilidades con los que podría abordar esta materia. Finalmente, después de mucho meditarlo, decidí realizar mi TFG sobre la metodología de los rincones. El tema elegido no fue casual, es un tema en el que realmente estaba interesada desde mi experiencia en el Prácticum II. El colegio en el que realicé las prácticas se usaba esta metodología, entre otras, y me gustó la experiencia de aprendizaje que tuve y decidí realizar este trabajo para formarme en profundidad acerca de la metodología. Más tarde he visto otras realidades escolares en las que se supone que también se trabaja por rincones, pero ninguna de ellas se parecía ni tenían la misma esencia, por lo que me animé a formarme bien en esta interesante metodología de trabajo que tiene al alumno como protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera interactiva.

1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado

La vinculación del tema (el trabajo por rincones) con las competencias del Grado se desarrolla a lo largo del cuerpo del trabajo de manera razonada y fundamentada, y queda constatado, de manera visible, en el apartado 4.4.

1.3. Estructura

En el primer apartado se hace una introducción al trabajo de manera general, es decir, se argumenta la elección del tema elegido, se hace una vinculación con las competencias del Grado y se explica la distribución que se ha hecho del mismo. El siguiente punto hace referencia a los objetivos, tanto generales como específicos, que abarca este documento.

El apartado tres es donde se encontraría el cuerpo del trabajo como tal, es decir, es la propuesta educativa, que está dividido en 3 partes: Marco teórico, características psicoevolutivas del grupo-clase y el desarrollo de los rincones por áreas curriculares.

El marco teórico de esta propuesta educativa empieza con el origen histórico de los rincones ya que, aunque el trabajo por rincones es algo actual, no es una metodología nueva, por lo que se presentan los diferentes autores que hicieron aportaciones en la historia de la Pedagogía en el movimiento de la Escuela Nueva o Activa. A continuación paso a describir el concepto de rincón y el concepto de juego, ya que esta estrategia pedagógica considera que hay una conexión entre ambos conceptos como podemos ver en el apartado 3.1.2.

El siguiente epígrafe hace referencia a la organización de los rincones en cuanto al tiempo, los espacios y los materiales. Comprender el punto 3.1.4. Psicopedagogía de los rincones es transcendental para saber cómo funciona esta metodología y en qué teorías se fundamenta. Primero se tratan los modelos psicológicos de aprendizaje, a continuación, las características de los rincones según la psicología de la educación, siguiendo con una recapitulación de todo lo anterior argumentado, para finalmente exponer los tipos de rincones que se puedan dar tanto en el aula como en el exterior.

Respecto al segundo apartado de nuestra propuesta educativa, hablo de las características psicoevolutivas del grupo clase, primero del desarrollo global de niño (físico, cognitivo, afectivo, social-moral) y después del desarrollo del niño en áreas específicas del aprendizaje (motor, verbal, expresión plástica, expresión musical y el desarrollo del pensamiento lógico-matemático).

Completo la propuesta educativa con el apartado 3.3. Desarrollo de rincones por áreas curriculares haciendo una introducción y desarrollando los contenidos y los rincones específicos de cada área curricular.

El epígrafe 4 es una reflexión crítica acerca de todo el TFG, es decir, trato las limitaciones que he tenido y las propuestas de mejora, la viabilidad del proyecto, las aportaciones personales que me ha supuesto la elaboración del mismo y la vinculación de las competencias del Grado en el trabajo.

Y para finalizar están las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo de todo este documento, los anexos y los diferentes índices (tablas, figuras, analítico de conceptos, autoridades).

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

2.1. Objetivos generales

- A. Sintetizar los contenidos del Grado.
- B. Transferir y aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.
- C. Desarrollar técnicas y habilidades de comunicación oral y escrita.
- D. Conocer y utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) propias de su ámbito profesional.
- E. Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético), científico (documentado) y explicativo (con rigor terminológico).
- F. Elaborar un trabajo estructuralmente acorde con un nivel de fin de carrera.
- G. Realizar un documento del trabajo formalmente correcto.

2.2. Objetivos específicos

- A. Entender la metodología basada en el trabajo por rincones en el aula.
- B. Comprender las características psicopedagógicas de los contextos potencialmente significativos de aprendizaje desde la perspectiva de los rincones.
- C. Hacer un análisis de los diferentes rincones que se pueden proponer para trabajar todas las competencias y áreas del currículo.
- D. Manejar un amplio repertorio de materiales que se pueden tener en los rincones para que sean contextos potencialmente significativos de aprendizaje.

3. PROPUESTA EDUCATIVA: LOS RINCONES DE APRENDIZAJE

3.1. Marco teórico

3.1.1. Origen histórico

Según Laguía y Vidal la cuestión del trabajo por rincones es algo actual, aunque no nuevo, ya que tiene una larga tradición en la escuela. Este tipo de metodología proviene ya de las aportaciones que hicieron diferentes autores dentro del movimiento de la escuela activa (Laguía & Vidal, 2001).

Para empezar, uno de los autores que conviene citar debido a su importancia por ser de los primeros en reconocer el valor específico de la infancia es Juan Jacobo Rousseau, ya que hasta que llegó este autor, el niño era considerado como un adulto en miniatura sin ningún valor ni derecho y que tenía que imitar el estilo de vida del adulto. Gracias a **Rousseau** el niño empieza a considerarse lo que es, con su valor específico el cual tiene que ser guiado por los principios del espíritu del niño en su desenvolvimiento natural. Otros precursores fueron también **Pestalozzi o Fröebel** ya que descubrieron también el valor específico de la infancia y sus posibilidades de formación; otros que también realizaron trabajos y estudios de innovación pedagógica y establecieron los principios pedagógicos básicos en los que en la actualidad se orienta la práctica educativa son las **hermanas Agazzi, María Montessori y Ovide Decroly**, entre otros. Dentro del marco español han destacado autores como Pablo Montesino (creador de la escuela de párvulos), Andrés Manjón (fundador de las Escuelas del Ave María), Francisco Giner de los Ríos (fundador de la Institución Libre de Enseñanza) y Rosa Sensat (impulsora del movimiento de renovación pedagógica) que consolidaron, renovaron y mejoraron las instituciones de la escuela infantil de nuestro país (Parra, 2005).

Uno de los cambios que supondrá un giro radical en la enseñanza es la consideración del juego como recurso didáctico en el aula. **Pestalozzi**, a finales del siglo XVIII, destacó la idea de que la mejor manera de conseguir el desarrollo integral de los niños era a través de la educación, pero de una educación en la que fuera imprescindible el papel de la familia en la escuela e invitaba a las madres a educar a sus hijos sirviéndoles de recursos. Considera que hacer las cosas por sí mismos es el mejor modo que tienen los niños de aprender; basa su modelo en la intuición y asimilación progresiva de los conocimientos. **Fröebel** por su parte, comprendió la utilidad del juego espontáneo para desarrollar una educación integral de la persona en todos los niveles y lo utilizó como metodología principal. Fue el creador del Kinderdarden. Las **hermanas Agazzi** incluyen el principio de globalización y de actividad, considerando que los niños aprenden poniendo en juego todas sus capacidades y actuando ellos mismos por iniciativa propia. **María Montessori** creó como método la Pedagogía Científica basándose en el orden, en el respeto al

niño y en su actividad espontánea, y consideró que el maestro es un profesional que sirve de ayuda al niño proporcionándole materiales en el momento oportuno para su autoaprendizaje, organizando el espacio y el ambiente educativo de tal manera que se fomente en el alumnado la autonomía intelectual, el autoaprendizaje y la autoevaluación. Con un pensamiento similar, Decroly consideró el juego como el mejor preparador para la vida y creó el concepto de “centro de interés” en el que el maestro no es el protagonista del aprendizaje del niño, sino un colaborador. Otros autores que destacaron con ideas que iban en la misma línea fueron Ferriere, Dewey, Cousinet y Freinet (Delgado, 2011).

En el origen histórico de los rincones, Laguía y Vidal destacan la visión que tenía el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia (M.C.I.) en las que Tonucci describe dos tipos de escuelas que se dieron: “La escuela de las actividades” en la que el niño se expresa libremente utilizando lugares comunes como son los talleres y los laboratorios; dichos ambientes estarían provistos de materiales que le permitían al niño pintar, trabajar con barro, disfrazarse, hacer teatro, cuidar de animales, hacer actividades lógicas, tipográficas o de cocina; y “La Escuela de la Investigación” que respeta todo el ambiente descrito anteriormente pero fomentando el crecimiento del niño a través de la gestión de su propio conocimiento mediante de la investigación y estando en contacto con los compañeros y adultos y dándoles a conocer al resto y a sí mismo su realidad por medio de diferentes técnicas y lenguajes (Laguía & Vidal, 2001).

Todos los autores anteriores pertenecieron al movimiento que en la Historia de la Pedagogía se conocía con el nombre de “Escuela Nueva” o de “Escuela Activa”. Fue un movimiento de carácter integral que se produjo a comienzos del siglo XX y que revolucionó la forma de concebir tanto la educación como la organización de la escuela, la metodología didáctica y el papel del profesor; ya que se pasó de una pedagogía basada en la acumulación de conocimientos y del formalismo y autoritarismo del profesor a una actividad educativa en la que el niño era el centro principal de toda actividad educativa (paidocentrismo), es decir, el protagonista, por lo que el papel del profesor quedó relegado a un segundo plano. Este movimiento triunfó gracias a que tiene una fuerte base neurocientífica, psicológica y sociológica. Entre los principales **principios** que caracterizan esta renovación pedagógica se encuentra el **principio de actividad**, tanto física como intelectual; el principio del **interés del niño**, que garantiza la motivación de este por el aprendizaje; el **principio de individualización**, donde hay que tener en cuenta las necesidades individuales de cada uno de los alumnos; el **principio de socialización** que se caracteriza por el trabajo en equipo para desarrollar en el niño hábitos de cooperación social y convivencia y, el **principio de globalización** (Parra, 2005).

3.1.2. Concepto

Laguía & Vidal (2001) consideran que **trabajar por rincones** es sinónimo de organizar la clase en grupos pequeños que realizan diferentes actividades al mismo tiempo; es una estrategia pedagógica que hace posible la participación activa del niño en la construcción de sus propios

conocimientos ya que el trabajo por rincones le exige integrar las actividades de aprendizaje a sus necesidades básicas. También consideran que a estas edades hay una simbiosis entre aprender y jugar, y es lo que ocurre en los rincones (Laguía & Vidal, 2001). Por otra parte, Ibáñez (1996) citado por Parra (2005) considera los rincones como los espacios delimitados del aula en el que los niños desarrollan actividades lúdicas, realizan investigaciones, manipulan, desarrollan sus proyectos y su creatividad a partir de diferentes técnicas estableciendo relaciones con los compañeros y con los adultos; por lo tanto el juego libre forma parte de la actividad que el niño realiza en el aula. Otros autores que coincide en la definición del trabajo por rincones como formas de organizar el aula de tal manera que se produzca el aprendizaje del alumnado en pequeños grupos y a través de diferentes materiales dispuestos en esos espacios son Morán, Fuster & Sopeña (1997) y, para Ibáñez (1996), los rincones “son espacios organizados, dentro del aula, que tienen que ser polivalentes, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos, contenidos, etc.” (p. 201); por lo tanto, la metodología de trabajo por rincones para ella consiste en la distribución del aula de tal manera que se potencien situaciones encaminadas a conseguir los objetivos de todas las áreas, considerando como tal que la mejor distribución es la de diferentes zonas del aula diferenciadas, como así denomina a los rincones.

Lovelace entiende los rincones de actividad como una organización didáctica del aula que posibilita la actuación libre y responsable de los alumnos en función de sus conocimientos, sus posibilidades, intereses y disposición; que tienen unos contenidos específicos, unos tiempos, unos espacios y unos recursos que les dan una condición tan importante como la que le pueda dar cualquier otra actividad (Lovelace, 1992). También es conveniente definir el término “zona” que para muchos autores parece estrechamente ligado a rincón. Para Lovelace la zona es cada uno de los espacios fijos en que se divide el aula en la que se van ofreciendo propuestas a las que se da el nombre de rincones. Por ejemplo, la zona de juego simbólico puede tener los rincones de “la casita”, “la tienda”, “los disfraces” y “los coches” (Lovelace, 1992).

Es necesario incluir al **juego** en el concepto de rincón ya que, como hemos visto, existe una relación intrínseca entre ambos. Gallardo, Jiménez, & Sánchez-Queija, (2016) consideran el juego como una actividad natural en el niño y esencial para su desarrollo físico, social, emocional y cognitivo. Teruel (2013) define el juego como un mecanismo a través del que el niño aprende, por lo que lo considera como el principal recurso que debe utilizar cualquier maestro ya que estimula la curiosidad y las capacidades. Pau Vila en Laguía & Vidal (2001) considera que no se puede concebir la vida de un niño sin jugar, la misma idea que concibe Parra (2005), el cual considera el juego como la base existencial de la infancia y, como decía, Bertrand Russell en este, el juego es la sustancia de la que está hecha la vida infantil; es sinónimo de actividad vital del niño. Para Parra (2005) el juego es el medio a través del cual los niños exploran sus entornos y entran en contacto con el complejo mundo de las relaciones personales y sociales. Para el niño, el juego es formación y es un derecho que tienen los niños considerado tan importante

como la salud, la seguridad o la educación, ya que aparece en el Principio número 7 de la Declaración de los Derechos del Niño como un aspecto esencial para el desarrollo de la personalidad infantil. Según Laguía & Vidal (2001) el juego es el primer instrumento de aprendizaje del que disponen los niños para conocerse a sí mismos y al mundo que les rodea, es el medio idóneo de todo proceso evolutivo, por lo que es considerado para ellos como algo superior al placer, es algo vital. Karl Gros (1901) considera el juego infantil como una preparación a la actividad adulta más seria, ya que a través de este el niño va perfeccionando capacidades y actitudes que la vida le reclamará más adelante.

Delgado (2011) reconoce el juego como una actividad natural y adaptativa propia del hombre y que se caracteriza por ser voluntario, libre, dentro de unos límites espaciales y temporales, por ser una actividad con un fin en sí mismo, una fuente de placer para el niño, es universal e innato, necesario, activo e implica cierto esfuerzo, es algo muy serio y muy importante para el niño, es una vía de descubrimiento, es el principal motor de desarrollo, favorece la interacción social y la comunicación y considera que cualquier actividad de la vida cotidiana puede convertirse en un juego. Por su parte, Parra (2005) resume las características del juego aceptadas por todos los teóricos en las siguientes: placentero, espontáneo y voluntario, tiene un fin en sí mismo, exige la participación activa de quien juega y guarda ciertas relaciones con actividades que son propiamente juegos, tales como la creatividad, la solución de problemas, etc.

3.1.3. Organización de los rincones: tiempos, espacios y materiales

Por lo tanto, al analizar el concepto de rincón, hemos podido observar que este se da en el aula con una organización determinada, es decir, en un espacio y tiempo concretos y que requiere de ciertos materiales.

Para Laguía & Vidal (2001), el maestro es el que tiene que valorar, según las necesidades de sus alumnos y de las situaciones reales de cada día, cómo **organiza el tiempo**, es decir, si organiza alguna actividad colectiva, de reagrupamiento, o si deja a los niños jugar libremente por los rincones que quieran según van llegando a la escuela y dejarlos que cambien ellos de intereses a lo largo de la mañana o si organizar el las rutinas de los rincones. El maestro puede realizar actividades en gran grupo en las que recuerde y presente las diferentes actividades que se pueden realizar en los rincones, así como las matizaciones que crea convenientes, los niños siempre tienen que tener en cuenta el autocontrol y tiene que haber cabida en el aula para algún momento de valoración y puesta en común. Sin embargo, Ibáñez (1996) considera que en los rincones se realizan actividades que no tienen que tener un **tiempo de duración** determinado ya que cada niño actúa según sus necesidades, intereses y preferencias. Para que se pueda producir dicha actividad, los rincones tienen que estar dotados de **un material** y **una organización** específicos y adecuados que se adapten a las necesidades del alumnado y que hagan del aula un lugar con una ambientación cálida (Ibáñez, 1996).

Laguía & Vidal (2001) recomiendan que para llevar a cabo el proyecto educativo de la escuela hay que tener ciertos **materiales**. El maestro es el encargado de proveerse de materiales que le lleven a conseguir los objetivos que pretende alcanzar, tiene que ver con qué criterios lo distribuye por el aula, de qué manera ayuda a la construcción del pensamiento del alumnado y qué actitud adopta ante él. El maestro tiene que prever el tipo de **estructuración del espacio** y la metodología que va a llevar a cabo. Una vez planteado esto, tiene que ver los recursos que tiene y de dónde los puede buscar. Para proveerse de ellos puede acudir a las familias, es decir, puede explicar a los padres el tipo de organización que va a tener la clase y la metodología para estrechar el vínculo entre las familias y el maestro, les puede pedir cualquier tipo de material para proveerse de ellos en los rincones (estanterías, alfombras, ropa vieja, material reciclado, juguetes...) e incluso puede pedir la participación de los padres algún día para la ayuda en algún rincón, como puede ser echándonos una mano para preparar y cuidar del huerto. También podremos sacar el material de tiendas especializadas, ya que hay material que necesariamente tiene que ser comprado, como es el material fungible y algún juguete, encajables, muñecas... ya que es necesario ofrecer a los niños variedad de materiales en los rincones, así como cantidad suficiente para evitar conflictos. Otro tipo de material más económico tendrá que surgir de la imaginación del maestro, pueden ser tanto reinventados como realizados con materiales de desecho o provenientes de la naturaleza, como pueden ser piñas, piedras, legumbres...

El maestro siempre ha de tener en cuenta que el material de cada rincón tiene que ser el necesario, ya que si se excede, los niños se aturden, y si es escaso, pueden surgir disputas y la actividad lúdica acabaría siendo limitada; el material tiene que estar presentado de manera ordenada y fácilmente identificable para favorecer la autonomía de los niños; tiene que estar en buen estado de conservación y ser siempre un material seguro para los niños (Laguía & Vidal, 2001).

Para Ibáñez (1996) es importante que la **distribución** que la maestra haga **del espacio** esté planificada en función de las intenciones y objetivos educativos que se quieran conseguir. La maestra ha de plantearse una serie de **principios organizativos** que respondan a sus intenciones educativas de manera que la organización que plantee potencie una metodología basada en el intercambio de ideas entre el alumnado, se produzcan interrelaciones grupales en las que cualquier actividad llevada a cabo se pueda realizar en un contexto de relación social, favorezca una actividad autónoma en la que puedan cubrir las necesidades de cada niño y darse una atención individualizada. El agrupamiento espontáneo que surge de las actividades tiene que conseguir que produzca una compensación entre unos alumnos y otros para que los niños más capaces ayuden a aquellos que tienen más dificultades, de tal manera que todos salgan beneficiados de este tipo de cooperaciones. El maestro tiene que ofrecer siempre al alumnado varias alternativas de trabajo, ya que la actividad en el rincón puede ser de libre elección en las que los niños parten de sus intereses y motivaciones para escoger la tarea, así como para decidir el tiempo que precisen para finiquitarla; o tareas más dirigidas con modelos pautados en

las que también prime la libre elección del niño a la hora de escoger los modelos que quieran imitar. Estas actividades suelen tener contenidos más pautados y son más necesarias para niños con dificultades psicológicas personales o temporales o para niños con necesidades educativas especiales. Otro principio básico organizativo es el establecimiento de una serie de **normas** discutidas y asumidas por todos los participantes. Estas normas están muy relacionadas con la formación de hábitos, con el control de sus propias emociones, deseos y para evitar que se produzcan frustraciones permitiéndoles una gran autonomía en sus juegos (Ibáñez, 1996).

Laguía & Vidal (2001) consideran que hay que cambiar la **organización del espacio** del aula que se ha dado tradicionalmente donde todos los niños realizaban la misma tarea bajo la supervisión del maestro por otra organización que permita realizar diferentes tareas simultáneamente. Por ello propone que se realicen rincones dentro de la clase, pero también en el pasillo y en el patio. La idea de proponer rincones en los pasillos le gusta porque se trabaja en espacios comunes poco utilizados y que no cumplen ninguna función específica. Este tipo de espacios se pueden aprovechar para hacer actividades que no se pueden realizar en el aula, ya que debemos dar la posibilidad al niño de dominar todo el espacio para que pueda actuar con toda libertad y confianza. Hay que aprovechar estas zonas comunes para convertirlas también en espacios educativos. Por su parte, el espacio del patio es muy rico ya que está compuesto de diversos estímulos. El juego al aire libre es una experiencia imprescindible en la vida cotidiana de los niños, por lo que hay que aprovechar este espacio para que los niños se expandan y para que tengan contacto directo con el entorno natural. Dentro del patio se pueden plantear diversos rincones que tienen que estar delimitados.

Cuando el niño juega, está trabajando al mismo tiempo, por lo que hay que organizar los **espacios** de tal manera que el niño, según sus necesidades, tenga la posibilidad de jugar y aprender espontáneamente. Según Del Carmen y Viera (2002) en Parra (2005), la organización de los rincones debe potenciar por igual todos los aspectos del desarrollo de los niños; hay que tener en cuenta la disposición de los rincones de tal manera que por ejemplo, los rincones de movimiento estén alejados de los que precisan de concentración. Respecto a los materiales, tienen que estar visibles y ordenados con criterios claros y compartidos por todos los niños, y tienen que ser estimulantes, que sugieran tareas, fomentando en todo momento la actividad del niño (Parra, 2005). Siguiendo con estas ideas, Laguía & Vidal (2001) dicen que hay que dotar al niño de la necesaria libertad para despertar y revivir sus fantasías a través del juego, ya que como dice Rodari (2010) es imprescindible que la imaginación ocupe un lugar en la educación. La organización de la clase tiene que ser clara y cómoda y que se adapte a las necesidades del grupo de niños. El niño tiene que tener la disponibilidad de desplazarse libremente por la clase ya que está en una fase del periodo evolutivo en la que necesita mucho movimiento y le gusta mucho estar por el suelo. El espacio tiene que ser flexible y funcional para que se pueda adaptar a las diferentes rutinas y momentos del día, como zonas de trabajo colectivo y zonas específicas para trabajar por rincones fijos.

Laguía & Vidal (2001) establecen dos líneas bien diferenciadas en el tipo de organización que se puede realizar de los rincones en el aula: rincones entendidos como **complemento de la actividad** y rincones con **contenido específico**. Los primeros son lugares al que los niños acudirían en los ratos libres al terminar las labores que el maestro les ha puesto, es decir, opción que solo beneficia a los alumnos más rápidos y dotados y que provoca frustración a aquellos que llevan ritmos diferentes; esta opción hace que los materiales se utilicen como entretenimiento y no con un objetivo pedagógico. Los segundos, de contenido específico, son rincones con categoría primordial como cualquier otra actividad o situación educativa, y en su organización se establece un tiempo dentro del horario escolar en el que los niños están entregados a los rincones y en el que cada niño marcará su propio ritmo y tiempo.

El maestro debe de ofrecer diversidad de actividades al alumnado, que previamente ha tenido que valorarlas y considerarlas adecuadas para su aprendizaje y desarrollo teniendo en cuenta que el niño tiene que ir tomando responsabilidades. Respecto a la organización del tiempo, se puede realizar una organización a corto plazo, es decir pasando por los rincones día a día, y a medio plazo en el que los niños dispongan de una semana o quincena para pasar por todos los rincones de manera autónoma.

3.1.4. Psicopedagogía de los rincones

3.1.4.1 Modelos psicológicos de aprendizaje

El maestro planteará su docencia en función de la **perspectiva, modelo psicológico o concepciones implícitas** con las que se sienta identificado (conductista, cognitivista o constructivista), de lo cual dependerá el aprendizaje de sus alumnos. Cada corriente psicológica entiende el aprendizaje y el desarrollo humano desde distintas perspectivas (Prados et al., 2014).

El **conductismo** entiende el aprendizaje como los cambios que se dan en la conducta de las personas en respuesta al ambiente. Están condicionados por estímulos-respuestas. Hay dos tipos de condicionamientos, por una parte el clásico, encabezado por Watson, en el que el papel de la persona ante su entorno es pasivo, ya que se limita a responder a los estímulos que se le presentan; las personas nacemos con unas emociones y reflejos y que en conexión con nuestras experiencias en el entorno se van generando nuevas conductas a partir de las asociaciones que hacemos de los estímulos-respuesta a través de los procesos de generalización, discriminación y extinción; por otra tenemos el condicionante operante o instrumental, enunciado por Skinner, en el que ya interviene en nuestra respuesta la intencionalidad ante los estímulos, por lo que las personas vamos aprendiendo de nuestras conductas. Como enunció Skinner (1958), una conducta puede aumentar la probabilidad de que esta se repita o bien disminuirla en función de la consecuencia que hayamos obtenido. Esta teoría es llevada al aula en la que los reforzadores/recompensas o castigos que utilicemos vendrán derivados de si queremos que una respuesta se repita o no en referencia a la conducta de nuestro alumnado. Existen reforzadores

positivos, cuando la respuesta que sigue a una conducta es vivida por la persona que la ha emitido como una recompensa, por ejemplo, cuando la maestra elogia a los alumnos por el buen comportamiento; o reforzadores negativos, cuando fortalecemos la emisión de una conducta eliminando un estímulo desagradable, por ejemplo, cuando la maestra, para recompensar el buen comportamiento, reduce la actividad a realizar. Por otro lado, también tenemos castigos positivos, cuando tras una conducta se aplica un estímulo desagradable, por ejemplo, cuando se riñe a un niño por pegar a otro; y el castigo negativo, que se produce cuando se retira un estímulo apetecible derivado de una respuesta no deseada, por ejemplo, dejar sin recreo al niño que ha pegado. Si los maestros queremos que se adquiera antes una conducta hay que utilizar programas de reforzamiento fijo. En el aula, según el conductismo, si queremos conseguir un determinado comportamiento, es más efectivo reforzar las conductas adecuadas cuando estas se producen que castigar las disruptivas, ya que con el reforzamiento de las conductas adecuadas el alumnado aprende cuál es el comportamiento considerado socialmente correcto (Prados et al., 2014).

A pesar de las aportaciones conductistas, estas no explican el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que apareció la **psicología cognitivista** que avanzó en la comprensión de estos procesos de enseñanza-aprendizaje escolar. El cognitivismo otorga el protagonismo a la cognición del proceso frente al análisis focalizado en la conducta que realizaba el conductismo, por lo que a partir de este momento lo importante fue comprender no solo la parte observable que se da en el aprendizaje, sino también comprender los procesos mentales que se ponen en juego para llegar a ese aprendizaje, por lo que según Pozo (1989) en Prados et al. (2014), toman especial relevancia variables que habían sido ignoradas relativas a la elaboración mental del sujeto que aprende, como pueden ser: el almacenaje, la representación, la organización, la relación y la recuperación de la información, por lo que a partir de ahora el alumno es considerado un sujeto activo que procesa información.

La teoría social-cognitiva del aprendizaje, la teoría del procesamiento de la información y la teoría de los esquemas cognitivos son las teorías en las que se fundamenta principalmente el cognitivismo.

Albert Bandura (1987), junto a sus colaboradores, en Prados et al. (2014) desarrolló la teoría **social-cognitiva** que considera al aprendiz como un agente intencional y reflexivo, por lo que en su aprendizaje influirán factores ambientales, conductuales y personales. Bandura (1987) considera que las personas no solo aprendemos por experiencias personales, por ensayo y error, sino que también lo podemos hacer por la influencia de las experiencias de otras personas ajenas, que actúan como modelos de aprendizaje. A parte de la observación, en el aprendizaje se tiene que dar el proceso de atención, retención de la información, reproducción y motivación. En este sentido Prados et al. (2014) este modelo recalca la idea de que los maestros somos modelos muy relevantes para los alumnos, por lo que tenemos que ser conscientes de que

nuestro comportamiento es una fuente fundamental de aprendizaje para ellos. Esta teoría también considera que el aprendizaje por observación no es siempre intencional, ni está restringido a la escuela, por lo que en cualquier momento los alumnos pueden estar aprendiendo de los diferentes contextos, y de ahí la importancia de la conexión entre la escuela y la familia, y la continuidad en el proceso de enseñanza.

La psicología cognitiva se suele centrar en la teoría del procesamiento de la información, que considera a la persona como un ser capaz de transformar la información que recibe, procesándola y manipulándola. Esta teoría explica la mente humana asemejándola al funcionamiento de un ordenador, en la que la persona recibe la información por los distintos sentidos, realizando un procesamiento inicial hasta transferirla a la memoria de trabajo donde la retenemos mientras operamos sobre ella. Si trabajamos esa información con atención puede pasar a la memoria a largo plazo donde quedará almacenada.

En la escuela podemos observar que hay maestros que tienen una psicología cognitivista cuando su principal metodología de enseñanza es la de transmitir la información siendo ellos los que controlan el aprendizaje del alumno, ya que el papel del alumno quedaría relegado únicamente a adquirir los conocimientos que el maestro les transmite. Pero el alumnado, de la información que recibe, retiene una parte y almacena lo que considera importante, por lo que según Prados et al. (2014) es primordial que los maestros, según esta teoría, ayudemos a los niños a seleccionar y elegir bien la información relevante e ignorar la irrelevante.

La teoría de los **esquemas cognitivos** según Barlett (1932) en Prados et al. (2014) ayuda a entender la forma en la que almacenamos la información en la memoria a largo plazo y cómo sirve para aprendizajes futuros. Nosotros integramos las informaciones nuevas a través de esquemas cognitivos en la que la información se organiza en diferentes niveles jerárquicos, por lo que los maestros tienen que presentar la información organizada a los alumnos para que estos la puedan retener mejor.

Desde la **psicología cognitiva** el aprendiz es considerado un agente activo. Esto da lugar a los inicios del **constructivismo**, cuyo principal exponente es Piaget, cuya premisa es que las personas aprendemos a partir de relaciones que establecemos entre los conocimientos que ya tenemos y los nuevos contenidos y experiencias que nos aporta nuestro contexto (Prados et al., 2014). La teoría Piagetiana es anterior al nacimiento de la aparición de la escuela cognitiva (a Bruner se le considera el padre de esta escuela aunque al final de su vida trasciende de ella y propone la psicología cultural), de hecho esta escuela integra por una parte la evolución del conductismo que se transforma en el procesamiento de la información, rescatan la teoría constructivista de Piaget (que había sido solapada por el auge del conductismo, y que inicialmente no todos los que estudian los procesos cognitivos la reconocen), y mucho más tarde se reconocen las aportaciones de Vygotsky que había sido ignorado aun siendo coetáneo

de Piaget por causas derivadas del rechazo a todo lo que provenía de la Unión Soviética. Vygotsky no llegó a conocer la obra de Piaget.

Según Piaget (1976) la maduración y el desarrollo mental explican el aprendizaje, es decir, para Piaget, el desarrollo es el resultado de: la maduración del sistema nervioso, la experiencia, la interacción social, la equilibración y la afectividad. Una vez que se dan estas condiciones es cuando se produce el aprendizaje, por lo que el desarrollo precede al aprendizaje. El aprendizaje está explícitamente condicionado y subordinado por todas las dimensiones que he mencionado que se necesitan para que se dé el desarrollo. Por lo tanto, para Piaget, las personas aprendemos a través de esquemas que se relacionan formando estructuras. Esta teoría da relevancia al papel activo que tiene el aprendiz en su proceso de aprendizaje, ya que el alumno aprende por representaciones que hace de las relaciones que hay entre nuestros esquemas de conocimiento y nuestro entorno, por eso la afirmación de lo que aprendemos depende en gran medida de lo que ya conocíamos. El sujeto aprende en situaciones que difieren en algo de aquellas que ya conoce, por lo que las situaciones que tiene que plantear el maestro siempre tiene que haber una **discrepancia intermedia**, de tal manera que la discrepancia entre lo que el niño ya sabe y lo que tiene que aprender no sea ni muy grande ni muy pequeña, ya que si la situación es igual a aquellas que ya conoce, el niño aplica los esquemas de conocimiento que ya tiene formados y en las situaciones nuevas, no dispone de esquemas adecuados ni próximos para afrontar la actividad. Esta es la idea en la que se basa el constructivismo, la cual se sustenta en que el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de desarrollo y construcción, y que surge de la interacción continua entre los esquemas de conocimiento y las propiedades de los objetos o realidades. Piaget destaca dos tipos de mecanismos de aprendizaje, que son la asimilación y la acomodación, por lo que la construcción del conocimiento es una actividad adaptativa.

El **constructivismo** se interesa por el proceso a través del cual se adquiere el conocimiento más que de la cantidad que se adquiere, ya que entiende la inteligencia como un proceso. Respecto a las relaciones que establece el aprendiz entre los conocimientos previos de los que dispone y los nuevos conocimientos que ha de aprender trata de dos dimensiones: el aprendizaje repetitivo (el aprendiz hace asociaciones arbitrarias literales y no significativas por procedimientos mecánicos como la repetición) frente al aprendizaje significativo (el aprendiz establece relaciones sustantivas entre los conocimientos que ya tenía y los nuevos contenidos a aprender, produciéndose una transformación tanto del conocimiento que ya se tenía como del nuevo). Frente a la forma de aprender, estaría la forma en la que el maestro instruye, en donde Ausubel pone en un extremo la enseñanza en la que el alumno aprende por recepción de contenido presentado ya como un resultado y en el que el alumno no colabora ni hace ninguna elaboración del mismo; frente al otro extremo de enseñanza en el que Novak (1998) en Prados et al. (2014) describe como el aprendizaje por descubrimiento (el alumno es el que descubre y elabora el contenido para poder asimilarlo). En la combinación de todo esto saldrían los cuatro tipos de

aprendizaje que el constructivismo describe: el aprendizaje significativo por recepción, el aprendizaje significativo por descubrimiento, el aprendizaje repetitivo por recepción y el aprendizaje repetitivo por descubrimiento.

Como ya hemos visto, el aprendizaje significativo puede darse independientemente de que el material que se ofrezca a los alumnos está concluido o si es un material elaborado por el propio estudiante. Pero como señala Ausubel (1963) en Prados et al. (2014) para que se dé este aprendizaje tienen que cumplirse una serie de condiciones relativas al sujeto que aprende, como son unos conocimientos previos y una disposición a aprender y, el contenido a aprender tiene que tener una significatividad lógica y psicológica.

Más tarde apareció la idea del **constructivismo social**, en la que el alumno sigue teniendo un papel activo en su aprendizaje, pero en la que se pone en énfasis el entorno social como medio de aprendizaje. Vygotsky (1978) en Prados et al. (2014) enunció una teoría acerca del aprendizaje humano en la que destaca la idea de que siempre se aprende a hacer las cosas con ayuda de otros, y luego, poco a poco, vamos implantando ese conocimiento como nuestro. Esta teoría la fundamenta con los términos de interiorización o “proceso de transformación que conlleva cambios en la estructura y funciones de los contenidos, estrategias y procedimientos que se interiorizan” (p.36) y con el término de zona de desarrollo próximo (ZDP), que se expresa gráficamente en la siguiente figura:

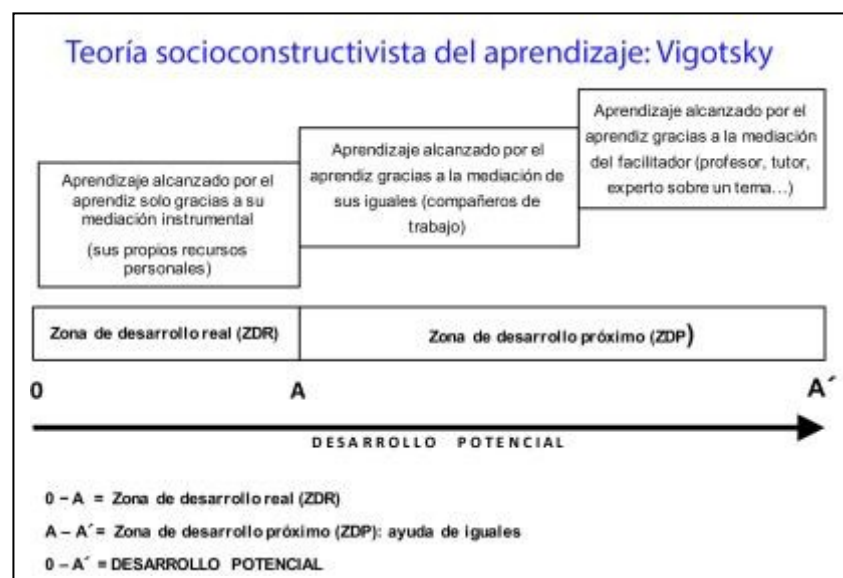


Figura 1. Teoría socioconstructivista del aprendizaje (Vega & Garrote, 2005, p.16)

Vygotsky (1978) coincide con Piaget en la idea de que el desarrollo actual del niño está condicionado por las dimensiones que anteriormente he descrito, sin embargo, Vygotsky argumentó que el desarrollo está condicionado por el aprendizaje, con su teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) y desarrollo potencial (DP). Es decir, Vygotsky estableció que el nivel actual de ejecución en la tarea representa el desarrollo cognoscitivo retrospectivamente,

mientras que el desarrollo potencial representa el desarrollo cognoscitivo prospectivamente. Es aquí donde Vygotsky propone que la mediación o instrucción (en la ZDP) debe basarse en el análisis potencial del alumno para mover y dirigir hacia delante su desarrollo.

Por otra parte, a las ayudas o asistencias estratégicas que los niños necesitan para crear su conocimiento, Bruner y sus colaboradores (1976) las denominaron con el concepto de **andamiaje**. Estas ayudas tienen que ir siendo modificadas o retiradas según el niño va avanzando en su propio aprendizaje (Prados et al., 2014).

A continuación muestro en una tabla comparativa las ideas de Piaget y Vygotsky en referencia a la interdependencia en la relación desarrollo y aprendizaje según Rodríguez Arocho, (1999).

Tabla 1. Piaget-Vygotsky: Origen del conocimiento

PIAGET	VYGOTSKY
Desarrollo precede al aprendizaje	Aprendizaje explica el Desarrollo
Sujeto se desarrolla pasando a estados cada vez más equilibrados, lo que le lleva a la construcción del aprendizaje.	Aprendizaje es coherente con el nivel de desarrollo del niño.
Maduración sistema nervioso + experiencia + interacción social+ equilibración + afectividad= Desarrollo Experiencia + interacción social = aprendizaje Lo que implica que el aprendizaje no está subordinado al desarrollo, ya que es una compleja interacción de variables.	Relaciona el nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje Idea de "Desarrollo Actual" de Vygotsky condicionado por las dimensiones señaladas por Piaget ZDP= Desarrollo condicionado por el aprendizaje= Educación + Desarrollo
No adoptan posiciones absolutas respecto a la relación desarrollo aprendizaje. Ambos son procesos muy complejos, que no pueden ser explicados de manera aislada, es decir, hay una estrecha interdependencia entre desarrollo cognoscitivo y aprendizaje.	

Piaget desarrolló su teoría constructivista en el intento de explicar cómo se produce el desarrollo cognitivo del ser humano, Vygotsky intento acercarse a los procesos que se desarrollan en el ser humano gracias a la influencia del entorno, siendo la cultura un factor determinante. Gracias a las aportaciones de estos dos autores los psicólogos educativos avanzaron mucho al entender que la situación educativa debía garantizar que los estudiantes avanzarán en su ZDP. Para ello debía de garantizar que el aprendiz pudiese tener momentos en los que construye conocimientos individualmente y momentos en los que recurre a la ayuda de otros. Sabiendo que en ambos casos se debería tener en cuenta que, en el contexto o la tarea de aprendizaje, cada niño encontrara la disonancia cognitiva óptima a fin de que se pudiese dar el proceso de asimilación.

A pesar del gran avance que supuso la integración de las aportaciones de Piaget y Vygotsky, existían problemas no resueltos y con graves consecuencias para muchos alumnos. Se resaltó la dificultad de que los aprendices orientasen su motivación de ser extrínseca (orientada al resultado) a ser intrínseca (curiosidad epistémica, ganas de aprender de resolver retos...) y la dificultad de que el conocimiento asimilado fuese transferible. Por ello se requiere ampliar e

integrar conocimientos que en aquellos momentos aportaban no solo la psicología sino otras ciencias. Había que tener en cuenta no sólo la dimensión conductual (conductismo) y cognitiva (cognitivismo) de ser humano, sino afrontar la situación educativa teniendo en cuenta al ser humano como un ser en desarrollo en la que estas dimensiones interactúan con otras, pero además había que incorporar dimensiones descuidadas como era la dimensión afectiva y social. Ello implicaba hacer un esfuerzo por integrar aportaciones de otras ciencias como la antropología, la lingüística, la neurociencia.... (la obra de Bruner, Educación puerta de la cultura es determinante al reconocer que los psicólogos educativos no podían limitarse a aplicar principios de aprendizaje a las situaciones educativas, destaca las limitaciones de la escuela cognitiva y propone una Psicología Cultural que dé respuestas a los grandes retos que presenta la necesidad de una educación para todos que respete los derechos humanos fundamentales).

Dentro del constructivismo, nos encontramos con el **constructivismo integral**, cuyo objetivo es que el sujeto se desarrolle de manera holística garantizando su bienestar y el de aquellos con los que interactúa. En este sentido, el alumno debe aprender todo aquello que le lleve a resolver sus problemas vitales. En este enfoque se le da gran importancia a los sistemas afectivos y emocionales. El alumno actúa como copartícipe en la toma de decisiones que afectan a su proceso de aprendizaje para llegar a ser una persona autónoma y que se sepa autorregular.

La **teoría ecológica de sistemas** de Bronfenbrenner (1987) ha sido determinante en este nuevo acercamiento a la situación educativa. Este enfoque considera que a través de la interacción armónica, dialógica y constante con todos los contextos de desarrollo que afectan al niño se puede llegar al desarrollo integral de los sujetos en todas sus áreas. El alumno siempre debe recibir todas las posibles influencias positivas ambientales, no solo de la escuela, sino de todos sus entornos y para ello hay que enseñarle a desarrollar factores de protección, como son la resiliencia, el pensamiento crítico, una buena autoestima, un apego positivo, etc. Para ello el maestro es el encargado de prevenir los factores de riesgo, o de dotar al alumno de herramientas para que haga que los efectos negativos de estos sean los más pequeños posibles, y debe facilitar que se desarrollen los factores de protección, los cuales ayudan a que el niño se desarrolle de una manera integral y positiva.

El alumno, inmerso en un complejo entramado de relaciones sociales o ecosistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema), es un agente activo y copartícipe de su propio desarrollo.



Figura 2. Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987)

Otro teórico que destaca a la hora de orientar la práctica educativa es Gardner, que creía en la existencia de la pluralidad de inteligencias y la multiplicidad de formas en las que cada una de ellas se manifiesta. Actualmente, según **Gardner (2005)**, tenemos una concepción dinámica y múltiple de la inteligencia, por lo que podemos hablar así de diversas inteligencias que hacen que cada persona tenga unos puntos más fuertes y otros más débiles de razonamiento, capacidad y potencialidad. A continuación, paso a enumerar las diferentes **inteligencias** que considera Gardner con las implicaciones educativas que estas tendrían:

- Inteligencia lógico-matemática: Los estudiantes que tienen más desarrollada esta capacidad prefieren tareas que impliquen la lógica, la manipulación de cantidades, proporciones y formas, relaciones matemáticas, comparación y contraste de ideas, etc.
- Inteligencia verbal-lingüística: estos alumnos muestran mayor interés por tareas que implican el uso del lenguaje como los trabalenguas, diálogos, cuentos, poesías, etc.
- Inteligencia kinestésica-corporal: El alumnado que tiene más desarrollada esta inteligencia aprender mejor desde la práctica, tocando, a través de la acción y la experimentación. Le encantan las tareas que impliquen dramatizaciones, deportes, juego, mímica, baile, simulaciones, etc.
- Inteligencia viso-espacial: las actividades que se apoyan en cualquier material gráfico, murales, mapas, figuras en movimiento, tareas que impliquen una proyección espacial son las idóneas para los estudiantes que tienen más desarrollada esta área.
- Inteligencia musical: los ritmos, melodías o canciones constituyen un recurso auxiliar de gran estímulo para las emociones de estos estudiantes. Tienen preferencia por cualquier actividad o juego que impliquen un patrón rítmico.
- Inteligencia de tipo naturalista: quien destaca en este tipo de inteligencia tiene como medio natural el uso de la observación o los proyectos relacionados con el medio ambiente y el

trabajo de campo.

- Inteligencia intrapersonal: es la habilidad del conocimiento de uno mismo. Los aprendices con mayor desarrollo de esta capacidad destacan en tareas que impliquen la reflexión personal, la autoevaluación, los relatos, las narraciones autobiográficas, etc.
- Inteligencia interpersonal: aquellas personas capaces de analizar e influir en las emociones y comportamientos ajenos. Este tipo de personas suelen destacar en tareas de aprendizaje que impliquen tutorización, entrevistas, trabajo e grupo, resolución de conflictos o realización de actividades en equipo.

Estas aportaciones las realizó Gardner para reclamar que la educación debería atender a todas las inteligencias y tener en cuenta que cada alumno es único y tiene sus fortalezas y debilidades en unas y otras inteligencias (Prados et al., 2014).

3.1.4.2 Características de los rincones según la psicología de la educación

¿Cuál es nuestra tarea como maestros y qué factores tenemos que tener siempre presentes para ser un buen docente? Vega & Garrote (2005) consideran que nuestra **tarea como profesores** es la de conseguir que todos nuestros alumnos aprendan sin hacer selección entre ellos, es decir, tenemos que preparar las lecciones teniendo en cuenta todas las necesidades reales de todos nuestros alumnos para que no se produzca la exclusión de ninguno, ya que si nuestros alumnos no aprenden nos tenemos que plantear qué está pasando.

Algunos de los **factores** que tenemos que tener siempre presentes desde el punto de vista del **profesor**, son que el profesor siempre se tiene que sentir entusiasmado con la tarea y seguro de sí mismo para transmitir esta seguridad a los alumnos, de lo contrario, los alumnos se sentirían desconcertados e inseguros. El maestro también tiene que tener muy en cuenta la percepción que tiene de su alumnado ya que tiene que considerar al alumnado siempre como agente activo de su aprendizaje, ya que, si el alumno se siente activo, este hará luego un **uso estratégico del conocimiento** que está adquiriendo. Otro aspecto que Coll et al. (1993) en Vega y Garrote (2005) consideran muy importante son las **expectativas** que el profesor tiene respecto a sus alumnos, ya que si el profesor tiene unas expectativas de éxito con respecto a un alumno, lo que Prados et al. (2014) denominan como efecto de expectativas, profecía cumplida o efecto Pigmalión, este aprende mucho más que si sus expectativas son de fracaso, ya que a la hora de plantearle tareas y preguntas lo realiza de una manera muy distinta que si tuviese bajas expectativas. Muchas veces las expectativas se contagian de unos profesores a otros. Otro factor a tener siempre presente es que el profesor tiene que dominar la materia que va a trabajar para sentirse seguro a la hora de exponerla y todo esto a través de una buena comunicación, tanto verbal como no verbal en la que siempre priorice el respeto y la asertividad (Vega & Garrote, 2005).

Pero como dicen Vega y Garrote (2005), el profesor también tiene que tener en cuenta los **factores** que intervienen desde el **alumno** como son los cognitivos, los afectivos y los sociales

ya que de ellos dependen el cómo los alumnos van a procesar la información que tienen que aprender (Vega & Garrote, 2005).

Los alumnos afrontarán de diferente manera las tareas dependiendo de su **estilo cognitivo**. Así lo reflejan Honey y Munford (1996) en su propuesta de estilos que desglosa las preferencias habituales de trabajar la información en Alonso y Gallego (2003) citado en Gallardo et al. (2016). Esta propuesta parte de Kolb (1984) quien describe cómo un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información actuando, reflexionando, teorizando y experimentando. Las características fundamentales de estos estilos son: **activos**, son aquellos alumnos que les gusta implicarse en nuevas experiencias, les encanta llenar de actividad su tiempo buscando siempre su entusiasmo y excitación por tener actividad y les gusta involucrarse en las actividades de grupo; **reflexivos**, son personas que disfrutan observando la actuación de los demás, escuchando y sin intervenir hasta que no se sienten seguros; los alumnos **teóricos** tienden a ser perfeccionistas, lo que les lleva todo el rato a buscar la racionalidad y teorías objetivas; y por último el estilo **pragmático**, son aquellos alumnos cuyos puntos fuertes son las aplicaciones prácticas de las ideas, les gusta experimentar las nuevas ideas que les surgen, tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan, ya que ellos son prácticos a la hora de tomar decisiones o resolver un problema.

Dependiendo del estilo de nuestros alumnos, tendremos que optar por diferentes materiales y actividades de nuestros rincones adaptándolas a sus estilos. Estos **estilos de aprendizajes** no los utilizaremos para clasificar al alumnado, sino para, a partir de este marco teórico, poder comprender en profundidad la diversidad de aprendices que tendremos en el aula, tomar decisiones al respecto y plantear estrategias para una enseñanza que permita dar respuesta a ella. Con aquellos alumnos que sean **activos** tendremos que tener siempre preparadas actividades que les supongan un reto, de corta duración, con un resultado inmediato y en las que puedan trabajar en grupo; para aquellos alumnos que sean **reflexivos**, los rincones tendrán que permitir que estos adquieran el rol de observador, que puedan analizar situaciones y dándoles tiempo de analizar antes de actuar; para los alumnos **teóricos** tendremos que tener modelos, teorías o sistemas desde los que puedan partir, dándoles la oportunidad de que experimenten desafíos intelectuales y dejándoles que pregunten e indaguen; y por último, para los alumnos que sean más **pragmáticos**, debemos tener materiales de los que puedan poner la teoría en la práctica, aprenden mejor a través de la observación cuando ven a los demás hacer algo y hay que darles la oportunidad de que puedan poner en práctica aquello que han aprendido, por lo que para que nuestra enseñanza sea adaptada debe ser una enseñanza multiformato, que nos dé la posibilidad de jugar con diferentes metodologías para dar respuesta a la diversidad del aprendizaje de nuestro alumnado (Prados et al., 2014).

Para conseguir que el alumnado se forme bien en todos los aspectos, tiene que estar ante un buen profesional que ante todo consiga motivarle y entusiasmarle primando en el aula un **buen**

ambiente de trabajo que sea interactivo entre el alumnado y el maestro y consiguiendo que haya un clima en el que los alumnos puedan colaborar entre ellos para que, los niños puedan avanzar en su Zona de Desarrollo Próximo y haciendo siempre que los **alumnos** sean **agentes activos de su aprendizaje**, ya que la mediación ajustada a las necesidades reales de cada alumno es la que garantiza su crecimiento y la que le hace avanzar en su zona de desarrollo próximo (Vega & Garrote, 2005).

Como dice Gallardo et al. (2016), los docentes nos tenemos que esforzar por conseguir que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado aprenda a pensar y logre ser autónomo en sus aprendizajes a lo largo de toda la vida, por lo que hay que potenciar en el alumnado el desarrollo del pensamiento estratégico como base para aprender a aprender.

Los alumnos son conscientes de que para afrontar las tareas del aula necesitan de determinados conocimientos y siempre están dispuestos a que se los aportemos. Esto muestra su motivación y hará que su actitud en clase siempre sea activa buscando siempre respuestas a las preguntas que les irán surgiendo.

Por lo tanto, es imprescindible **la motivación** del niño en su proceso de aprendizaje y en consecuencia **el juego** que se da en los rincones, como dice Delgado (2011) es una herramienta que favorece el desarrollo integral de los niños a distintos niveles, ya que con la satisfacción que nos produce el juego todo lo asimilamos de un modo más rápido y eficaz, por lo que hay que acentuar la actividad lúdico dentro del aula, así pues, el juego está considerado como un **contexto situado de aprendizaje**, ya que lleva en sí la máxima motivación del niño que es el ingrediente fundamental para que se dé un aprendizaje significativo para la transferencia.

El juego en el aula es muy importante dado que se contemplan las tres **dimensiones del aprendizaje**, que son la conceptual (comparando, contrastando, categorizando), la procedimental (imitando, practicando con modelos que han funcionado) y la actitudinal, la cual se aprende viviéndola en un contexto moral, y el juego es una situación moral ya que tiene sus reglas internas.

Por otro lado, el juego mantiene la interacción entre iguales y se caracteriza por tener una dimensión afectiva-emocional, es decir, los niños expresan sus emociones y las controla a través del juego; una dimensión social, en la que los niños se integran, se adaptan al grupo, se da la igualdad y la convivencia en la que los niños se socializan sabiendo que tienen que conocer y respetar unas normas, se fomenta la comunicación, la cooperación y se favorece la inserción social: también tiene una dimensión cultural a través del cual se transmiten tradiciones y valores; una dimensión creativa ya que potencia la imaginación y se potencia la inteligencia creativa permitiendo la agilidad del pensamiento y el desarrollo de habilidades; una dimensión cognitiva, es una gimnasia para el cerebro, el juego, sobre todo el simbólico, estimula la empatía y facilita la creación de representaciones mentales, también favorece el dominio del lenguaje y de la comunicación; tiene una dimensión sensorial y motora, ya que permite la exploración de las

propias posibilidades sensoriales, motoras y su desarrollo a través del ejercicio repetido (Delgado, 2011).

Como maestros, nos tenemos que plantear una serie de preguntas como: ¿qué es lo que queremos que aprendan nuestros alumnos y cómo queremos que lo aprendan? Es aquí donde radican las **metas de los profesores**. Según Vega & Garrote (2005) para llegar a conseguir las metas que nos proponemos tenemos que escoger de forma consciente ciertas técnicas para hacer un uso estratégico de ellas. De lo contrario, si utilizamos unas técnicas sin más, ya sea porque reproducimos un modelo o por lo que fuere, seguramente no alcancemos las metas que nos proponemos ya que su uso nos conducirá en una dirección que no es compatible (Vega & Garrote, 2005).

Según Monereo (2002) en Vega y Garrote (2005) las estrategias de enseñanza son las acciones conscientes que realiza el maestro para enseñar al alumno. El maestro siempre tiene que tener en cuenta los distintos **factores** a los que se somete en su quehacer diario como son los factores que condicionan su percepción de sí mismo, del alumno, de los contenidos, del grupo, etc. Para conseguir las metas que un maestro se propone tiene que ser consciente de la técnica que utiliza.

Para Parra (2005), la **metodología didáctica** que tiene que utilizar el profesor para una propuesta formativa globalizadora del alumno, como la que se da en los rincones, se tiene que centrar en un trabajo transversal en el cual el juego, las actividades de exploración y las actividades de vinculación a contextos de gran significación sean los recursos que tiene que utilizar en el aula mediante el uso del lenguaje situado, el intercambio de experiencias y de las vivencias e interiorización con los otros. En el aula tiene que haber **aprendizaje interactivo**, interacción entre el alumnado por medio de competencias afectivo-sociales y cooperación a través de grupos de iguales y heterogéneos. A parte de todo esto, también tiene que tener siempre en cuenta la relación individualizada mediante la atención y respeto a cada niño y **atención de las diferencias** y exigencias individuales.

Hemos visto cómo un maestro debe organizar el aula, respecto a las actividades los tiempos y los espacios, pero para que se dé un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje es **función del maestro** promover siempre un clima de respeto, de confianza y de tolerancia en clase, en el que siempre primen las necesidades de cada alumno sin que se haga selección de ellos en ningún momento. Como dice Lorca (2007) el maestro debe seleccionar y utilizar recursos que incentiven a la igualdad de sexos, tiene que **desarrollar valores** en el alumnado para la convivencia pacífica como son el diálogo, el consenso, la participación, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la justicia y la igualdad y tiene que intentar siempre detectar y eliminar estereotipos sexistas que todavía nos podemos encontrar en la sociedad actual, todo ello para conseguir educación para la paz y la igualdad entre sexos en el aula. Para una educación moral y cívica, el maestro debe desarrollar valores y actitudes para una ciudadanía cívica inspirada por el

conocimiento y respeto de los derechos y de los deberes de los ciudadanos. También tiene que tener como objetivo concienciar y desarrollar en el alumno actitudes de reciclaje, de consumo responsable de todo tipo de productos y fuentes energéticas, es decir, la educación ambiental y el respeto por la naturaleza tienen que estar siempre presentes en el aula. Respecto a la educación intercultural, el maestro debe desarrollar capacidades para integrar adecuadamente al alumnado inmigrante y desarrollar en los alumnos valores de igualdad y de aceptación de las diferencias como elemento de enriquecimiento (Lorca, 2007).

El maestro debe tener una serie de rasgos que lo hagan ser un profesional y debe de tener un **objetivo** prioritario. Vega y Garrote (2005) nos responden acerca de cuál debería de ser el objetivo prioritario que se tiene que marcar cualquier maestro, el cual debería ser el de ayudar al alumno a adquirir las herramientas necesarias para que este pueda afrontar toda la información a la que está expuesto diariamente de forma adecuada, creando en el aula ambientes de trabajo más interactivos donde se diseñen tareas que requieran que los alumnos colaboren entre ellos, debido a que la sociedad actual ha cambiado y en la que se requieren profesionales que sean capaces de sacar adelante tareas en colaboración, por eso desde el aula hay que cambiar la metodología para adaptarnos a las necesidades actuales de nuestros alumnos (Vega & Garrote, 2005).

Igual que a cualquier otro profesional, el docente también debe tener una serie de características que le hagan desarrollar de forma adecuada su labor. Bermejo y Ballesteros (2014) citan las siguientes **cualidades**: El **maestro** debe ser un consejero y orientador que guíe al alumnado; debe ser innovador, cooperativo, colaborativo, participativo, dinamizador, respetuoso, democrático, humano, disciplinario, positivo, motivador, organizador, coherente, responsable... y además, para los alumnos, es su modelo, su pedagogo, amigo, enfermero, psicólogo... en definitiva, es un profesional que cubre multitud de facetas y que tiene que tener bien perfiladas a través de una buena formación actitudinal y aptitudinal (Bermejo & Ballesteros, 2014).

Por su parte, Parra (2005) considera que un **maestro profesional** es aquel que “es capaz de desempeñar una multiplicidad de competencias y papeles de muy difícil definición y caracterización” (p. 87), adaptándose a las exigencias de una sociedad plural y cambiante que está sumido en un contexto rodeado de las TIC. Cualquier docente, según Parra (2005), debe destacar como mediador curricular, es decir, que debe ser capaz de adaptarse y concretar el currículo oficial a un contexto escolar específico; ha de ser experto en las nuevas tecnologías, ser una persona colaboradora y participativa, tiene que tener capacidad para trabajar en equipo y capacidad para el diálogo, tiene que ser un profesional reflexivo, investigador en la acción implicado en un proceso permanente de mejora, orientador del proceso de aprendizaje, comprometido con el respeto y la defensa de los valores democráticos y debe ser respetuoso con las diferencias individuales.

Según Frabboni (2002) en Parra (2005), el maestro debe poseer tres **competencias profesionales** complejas como son el saber, el saber hacer (tiene que saber dominar la programación educativa y la programación didáctica) y el saber interactuar, es decir, ser capaz de controlar las relaciones escolares y tener la capacidad de gestionar la vida del grupo como recurso educativo.

Según Parra (2005) la evaluación en Educación Infantil tiene que ser formativa, es decir, se realiza con el propósito de favorecer alguna mejora; es integrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje que se hace con la finalidad de obtener un mayor conocimiento de los alumnos, de su proceso y contexto de aprendizaje y con el fin de mejorar esos aspectos; es cualitativa, ya que toma y analiza informaciones con el propósito de mejorarlas, y globalizadora, ya que debe abarcar todas las dimensiones de la personalidad del niño.

En Educación Infantil Parra (2005) considera que es innecesario realizar una evaluación en relación con los conocimientos, como los típicos exámenes que se realizan para evaluar, por la dificultad que supone someter a control unas capacidades que no están diferenciadas y que todavía están en proceso y por la poca validez de los instrumentos de evaluación. La evaluación que se realiza es para obtener información y para mejorar respecto al conocimiento que tenemos de los alumnos y de su desarrollo, de su proceso y de su contexto de aprendizaje. La práctica evaluativa es muy compleja por las implicaciones psicológicas, sociales, culturales y técnicas que conlleva.

El maestro, para ser competente en este sentido, tiene que tener gran capacidad de observación, objetividad, imparcialidad, sentido crítico, empatía, equidad...

De forma general, casi todos los autores que han tratado este tema, según Parra (2005), están de acuerdo en que hay tres fases principales. La primera es la determinación de unos criterios de evaluación, es decir, tener unos elementos de referencia con el que comparar los cambios que se van produciendo en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos. La segunda fase es la recogida de la información y por último hay que formular unos juicios de valor sobre los cambios que se han producido en el alumnado y tomar decisiones para la mejora de sus procesos.

Según Laguía & Vidal (2001) es muy importante que el maestro esté en **continua evaluación** de los niños, lo puede hacer a través de la observación directa y tomando apuntes en una libreta, de manera que vea el proceso de los niños y de los rincones pudiendo hacer modificaciones de estos según lo vaya considerando. Tiene que apuntarse aquellos aspectos y matices que considera importante de la actividad lúdica del niño.

Es conveniente que todos los niños pasen por todos los rincones ya que habrá rincones en los que se den explícitamente unos conceptos que en otros rincones no se dan. El maestro puede

proponer una tabla de autocontrol en la que los niños por si mismos se gestionen la actividad de tal manera que al finalizar el día hayan pasado por todos los rincones.

Respecto a la evaluación no solo es importante conocer los aspectos adquiridos, sino también cómo los ha conseguido. El tipo de evaluación dependerá de la finalidad concreta que persiga cada rincón. Globalmente, es conveniente que tras la actividad de rincones se disponga de un tiempo de diálogo conjunto en el que los niños expongan sus experiencias, manifiesten lo que han experimentado y cómo han llegado hasta allí. Todo esto, junto con las anotaciones del maestro se produce un feed-back que favorece al aula en el intercambio y el diálogo educativo. De la información que recoge de la evaluación irá viendo que necesita cambiar y deducirá por donde debe continuar.

El maestro desde estas edades ya tiene que promover el desarrollo de la **metacognición** en el alumnado, es decir, debemos facilitar que nuestros alumnos adquieran una serie de habilidades y estrategias cognitivas que les permitan seleccionar de manera crítica, razonar y contrastar la información que recibe, la cual transformará en su conocimiento. Para ello, los alumnos tienen que aprender a aprender, lo que supone desarrollar determinadas capacidades metacognitivas que les permitan conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. El trabajo por rincones favorece que el alumnado desarrolle estas habilidades metacognitivas gracias a la mayor autonomía que tienen en la construcción de sus aprendizajes, el autorreflexión, la autorregulación y la autooptimización de sus estrategias cognitivas. Estas competencias metacognitivas en los alumnos favorecen la dinámica interactiva de relaciones en el aula, ya que contribuyen a promover comportamientos de cooperación social y una mejor comprensión de los puntos de vista de los otros (Prados et al., 2014).

El maestro tiene que valorar también la **funcionalidad de los rincones** de cara a realizar una puesta en común que potencie la continuidad en la tarea educativa y para hacerse una autoevaluación de su función y trabajo. Laguía & Vidal (2001) ofrecen un posible guión de aquello que se puede plantear el maestro: la distribución que ha realizado de los rincones y del material del que los ha dotado; la observación de la dinámica de cada rincón concreto y su funcionamiento; las actividades más adecuadas que se pueden promover en cada rincón; que rincones son los preferidos y cada cuánto los cambiamos y por qué; la ambientación de la clase; las incidencias que se hayan podido producir de los espacios comunes y se tiene que plantear qué relación tiene el trabajo por rincones con el resto de las actividades de clase.

Por lo tanto, la evaluación de los rincones se hace de continuo durante todo el curso ya que estos forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño, respetando este proceso, es decir, los objetivos que se plantee el profesor siempre serán orientativos ya que cada niño tiene su proceso, y a partir de ahí el maestro será el que en todo momento esté en constante **evaluación individualizada** de los procesos de los niños, para que, como ya he comentado anteriormente, pueda actuar **favoreciéndole su andamiaje** y prestando su ayuda tratando de

evitar los factores de riesgo y potenciando los de protección e ir ajustando las tareas para que sean significativas para el niño en todo momento, de manera que no decaiga la motivación, desarrollando siempre un clima de afectividad y de confianza en el aula. Por lo tanto, la evaluación forma **parte del proceso de aprendizaje**, no es un elemento externo diferenciado del acto educativo.

3.1.4.3 A modo de recapitulación

La metodología de trabajo por rincones responde a todo lo anterior ya argumentado, ya que es una propuesta formativa globalizadora en la que se produce una actividad educativa centrada en el alumno, que persigue el principio de actividad, que orienta su motivación hacia aquello que le interesa, el principio de individualización donde están presentes las necesidades educativas de cada uno de los alumnos, el principio de socialización y el de globalización. Esta estrategia pedagógica hace que el niño construya de forma activa su conocimiento, aprenda jugando, con todas las connotaciones positivas que tiene implícito el juego en el aula.

Como ya hemos visto hay diferentes corrientes psicológicas pero la que realmente sustenta el aprendizaje a través de los rincones es la perspectiva constructivista integral. A modo de resumen vamos a tomar de referencia las teorías de Piaget, según la cual el niño es un agente activo en la construcción de su conocimiento a través de la experiencia; la teoría de Erikson en la que considera que el niño, a través de su autonomía, puede actuar libremente y establecer relaciones de colaboración participativa con los demás; la teoría de Vygotsky que consideraba la importancia de la relación del alumnos con los iguales y con los adultos para desarrollar su ZDP; la teoría de Bruner, en la que el niño puede conseguir desarrollar su pensamiento y adquirir conceptos en contacto directo con la realidad y con el andamiaje del adulto; y con Gardner, al aportar la multitud de inteligencias y las diferentes formas en que cada una de ellas se manifiesta.

Ya hemos visto las características que tiene que tener un maestro y que tiene que tener en cuenta que cada alumno es único con unos estilos cognitivos diferentes, por lo que los materiales que tiene que presentar en los rincones tienen que ser variados y que se adapten a los diferentes estilos cognitivos que pueda presentar cada alumno de manera que se produzca la inclusión e integración de todos los niños y que estos puedan desarrollar su aprendizaje sin sentir amenazada su autoestima, por lo que nuestra enseñanza tiene que ser multiformato, es decir, que nos dé la posibilidad de jugar con la diversidad de las características del aula. También hay que tener en cuenta las múltiples inteligencias de Gardner de tal manera que los niños las puedan desarrollar en el aula a través de los rincones, potenciando sus fortalezas y compensando sus debilidades.

Dentro del aprendizaje por rincones, los niños deben escoger las actividades que quieren realizar, dentro de unos límites, ya que no están solos en el aula y comparten el espacio con más compañeros. Para que esto se pueda producir, el maestro tiene que promover la curiosidad

y el interés de todos los rincones, trabajándolos de manera individual o colectiva y pueden estar orientados por una consigna que dé el maestro o respetando el juego espontáneo del niño. El niño obtendrá un proceso de su intervención en los rincones para captar la realidad y ajustarla a su medida de manera que consiga un aprendizaje estratégico y significativo a través de materiales que el maestro pondrá a su alcance y a través de las situaciones de juego y de descubrimiento que se dan en los diferentes rincones.

El maestro debe estar en todo momento pendiente de que no decaiga el interés del alumnado por ningún rincón intentando dinamizarlos, les tiene que pedir y dar información cuando las actividades sean de tipo reflexivo y en función de los datos que vaya obteniendo tendrá que ir previniendo el resto de intervenciones. También es primordial que desarrolle los hábitos de autonomía de los niños.

Las rutinas de los rincones no tienen por qué ser siempre las mismas, pueden surgir ciertos días alguna necesidad o algún proyecto de algún niño, pongamos de ejemplo el cumpleaños de un niño, los compañeros pueden decidir hacerle un regalo en el rincón de arte o expresión plástica, en el de los inventos o en el que les parezca más adecuado. Como ya hemos mencionado anteriormente, los rincones se pueden dar en diferentes espacios, según considere el maestro (Laguía & Vidal, 2001).

Para concluir, y a tenor de lo expresado, el maestro debería de estar en la zona señalada, es decir, en el punto 1, que hace referencia a lo que es el constructivismo integral, en el que el centro es **el alumno, todos y cada uno de los alumnos desde su individualidad**. El alumno es el sujeto de la construcción de su conocimiento en la ZDP (Vygotsky), así como de la autorregulación de su aprendizaje con la ayuda del andamiaje (Bruner) del profesor, que le previene de sus factores de riesgo dotándole de herramientas, y facilitando que se desarrollen los factores de protección, que harán que el niño aprenda de manera activa de los distintos sistemas en los que está inmerso en su entorno (Modelo ecológico de Bronfenbrenner).

En el punto 2, el maestro se centra en el currículo, teniendo siempre presente la inclusión de todos los alumnos, aunque no tiene en cuenta los aprendizajes de estos, únicamente se preocupa por abordar el currículo. En la zona 3 aunque el profesor incluye a todos, siempre prioriza sus intereses frente a los de los alumnos. En el punto 4 el maestro se centra en que el niño aprenda pero hace selección de estos, por lo tanto excluye a algunos alumnos. En el 5 el maestro se centra en abordar todos los contenidos del currículo sin importarle los alumnos que se quedan atrás o que no llegan al nivel del resto. Y por último, en el apartado 6, está el profesor que no piensa en el aprendizaje de los alumnos, que se centra en su propia actividad como docente sin tener en cuenta las necesidades del grupo.

Tabla 2. Modelo de metodología docente

	Niño	Currículo	Profesor
Inclusión (a todos los alumnos)	1	2	3
Exclusión (se centra en algunos)	4	5	6

3.1.4.4 Tipos de rincones

A partir del primer nivel de concreción curricular, que es el currículo oficial establecido por la Administración central y desarrollado por las diferentes Comunidades Autónomas, se hacen proyectos curriculares o propuestas pedagógicas que se adaptan a la realidad de cada centro (segundo nivel de concreción curricular) y el profesor dará respuesta a los intereses de los alumnos de su clase a través de la programación de aula (tercer nivel curricular). Es en este nivel donde está presente la propuesta de rincones que hacen los profesores (Escamilla, 2009).

Según qué autores, podemos encontrarnos con diferentes propuestas de rincones que se pueden dar en el aula. Parra (2005) argumenta que el tipo de rincones que se organizarán en el aula vendrá determinado por diferentes circunstancias, como pueden ser la edad del alumnado, la finalidad que se persiga, si de juego o de trabajo, el material del que se disponga, así como el planteamiento metodológico y organizativo del educador. Parra (2005) hace una disposición inspirada en el espacio, en la frecuencia del uso y en la representación de las diferentes áreas curriculares.

De manera general, estos son algunos de los rincones propuestos por diferentes autores, entre ellos Parra (2005), Laguía & Vidal (2001) e Ibáñez (1996), los cuales hacen una clasificación similar, dividiéndolos en rincones de aula y rincones de exterior.

☐ Rincones de aula

- Rincón de alfombra.
- Rincón del juego simbólico.
- Rincón de la expresión plástica.
- Rincón de la expresión lingüística o rincón de letras.
- Rincón de los juegos didácticos y lógico-matemática.
- Rincón de la motricidad.
- Rincón de observación y experimentación.

☐ Rincones de exterior

- Rincón de la naturaleza.
- Rincón del agua.

El objetivo de todos los rincones, según Laguía & Vidal (2001), es que los niños aprendan de una manera libre y espontánea. Por su parte Parra (2005) también destaca el mismo objetivo, pero subraya la idea de que el maestro tiene que hacer un trabajo de planificación curricular y de desarrollo de actividades muy minucioso y estructurado. La maestra tiene que hacer un trabajo previo de organización de los rincones y tiene que negociar y recordar las normas de convivencia. Ambos autores plantean que sean los propios niños los que elijan a que rincón quieren ir y jugar según sus intereses o que sea la maestra la que puede establecer una tabla de doble entrada de manera que todos los niños pasen por todos los rincones.

3.2. Características psicoevolutivas del grupo clase

3.2.1. Desarrollo global del niño (físico, cognitivo, afectivo, social-moral)

La clase está compuesta por niños y niñas de 4 años. Cada niño es único y lleva un desarrollo diferente al de los demás. Al tratarse del Segundo nivel del Segundo Ciclo de Educación Infantil, los niños están en una franja de edad intermedia en la que se observan diferencias notables en las distintas áreas de unos alumnos a otros.

En este apartado voy a tratar de manera general el desarrollo de los niños a estas edades.

3.2.1.1 Desarrollo físico

Según Papalia, Wendkos y Duskin, a esta edad los niños crecen muy rápido, aunque a menor velocidad que como lo hacían antes de los tres años de edad. La cabeza todavía es relativamente grande, pero las proporciones corporales se van pareciendo cada vez más a las adultas. El crecimiento muscular y esquelético avanza y hacen a los niños más fuertes. Todos los cambios que sufren, coordinados por el cerebro y el sistema nervioso que todavía está en proceso de maduración, fomentan el desarrollo de una amplia variedad de habilidades motoras (Papalia, Olds, & Feldman, 2010).

De acuerdo con Lenroot y Giedd (2006), citado por Papalia et al. (2010), a los cuatro años se alcanza el punto más alto de la densidad de las sinapsis en la corteza prefrontal y, según Benes, Turtle, Khan y Farol (1994), citado por Papalia et al (2010), más o menos a esa edad se ha completado también la mielinización de las vías auditivas. (Papalia et al., 2010).

Como dicen Palacios, Marchesi y Coll (1990), es en esta edad, entre los tres y los cinco años, cuando se producen con mayor intensidad el proceso de arborización de las dendritas y las conexiones de unas neuronas con otras, y es por esto, por lo que a estas edades se está en condiciones de realizar actividades sensoriales y motoras mucho más rápidas y precisas. El niño cada vez atiende más a lo que quiere atender y puede cambiar el foco de atención cuando lo desea, ya que la atención se va haciendo más sostenida y más consciente (Palacios, Marchesi, & Coll, 1990).

Sobre el control que el niño tiene sobre su propio cuerpo, Palacios et al. (1990) dicen, que avanza de manera importante a estas edades gracias a los progresos madurativos que se dan en el cerebro. Este control va a seguir las leyes céfalo-caudal y próximo-distal, es decir, va a ir avanzando poco a poco en el manejo de las partes más alejadas al eje corporal, haciendo posible un manejo más fino de los músculos que controlan las muñecas y los dedos. En estas edades no todos los niños tienen definida la lateralidad, y no es hasta los cinco años, aproximadamente, cuando los niños adquieren una verdadera construcción del yo corporal. Los niños comienzan a reflexionar el movimiento y comienzan a sentirse los ejes corporales, por lo que pueden organizar el mundo con referencia a la posición de su cuerpo. El proceso de lateralización proporciona referentes estables (Palacios et al., 1990).

3.2.1.2 Desarrollo cognitivo

A la edad de 4 años, los niños se encuentran en un periodo de transición entre dos etapas que, de acuerdo con Piaget (1947) en Palacios et al., (1990) son: la que corresponde al pensamiento simbólico y preconceptual, que se da entre los 2 años y los 4 años de edad, en el que aparece la función simbólica en sus diferentes manifestaciones (lenguaje, juego simbólico, simbolismo secundario, imitación diferida, imagen mental) y en el que el pensamiento está basado en preconceptos o participaciones (a medio camino entre la individualidad de los objetos y la generalidad de los conceptos) y en el razonamiento preconceptual o transducción, que procede por analogías inmediatas y no por deducción; y la del pensamiento intuitivo, que va de los 4 años hasta los 6-7 años de edad, en las que las representaciones se realizan por la percepción y en el que el control de juicios se da por medio de regulaciones intuitivas (Palacios et al., 1990).

Respecto a la comprensión que los niños tienen de las identidades y de la categorización a la edad de cuatro años, según Papalia et al. (2010), estos ya son capaces de clasificar por medio de dos criterios como pueden ser el color y la forma. Esta capacidad la usan para ordenar muchos aspectos de su vida, como puede ser la clasificación que hacen de las personas por características como "buenas", "malas", "simpáticas", etcétera

Los niños tienen tendencia a atribuir vida a objetos inanimados, sin embargo, según un estudio en Gelman, Spelke y Meck (1983), citado por Papalia et al. (2010), los niños de 3-4 años entienden que las personas tienen vida a diferencia de otros objetos que les resulten familiares como las piedras o las muñecas.

Papalia et al. (2010) sostienen que los temores pasajeros son comunes a estas edades, que muchos niños temen a los animales, especialmente a los perros.

De acuerdo con Piaget e Inhelder (1967) en Papalia et al., (2010) los niños pequeños son egocéntricos ya que se concentran tanto en su propio punto de vista que no pueden considerar el de otra persona, no pueden imaginar las cosas desde un punto de vista diferente al propio (Papalia et al., 2010).

Es a los 3-4 años según Howe (2003), Fivush y Nelson (2004), Nelson, (2005) y Nelson y Fivush, (2004) citado por Papalia et al., (2010) cuando aparece la memoria autobiográfica, que puede estar relacionada con el desarrollo del autorreconocimiento y del lenguaje, en la que según Fivush y Nelson (2004) en Papalia et al., (2010) se almacenan los componentes de la memoria episódica que han tenido un significado personal especial para el niño (Papalia et al., 2010). Los niños a estas edades no pueden imaginar que puedan experimentar dos emociones a la vez ya que no puede considerar a la vez dos aspectos diferentes de sí mismo. Es incapaz de distinguir la persona que en realidad es de la que le gustaría ser (Papalia et al., 2010).

Respecto a la organización mental que tienen los niños de 4 años del tiempo, según Lázaro Martínez (1981) éstos tienen una comprensión clara de cuándo tienen lugar los acontecimientos del día, unos en relación con otros, usan palabras indicativas que hacen referencia al pasado, al presente y al futuro y son espontáneamente rápidos y que, por lo general, cuando se les presionan a apresurarse aminoran la velocidad (Lázaro Martínez, 1981).

En lo referente a la organización mental del espacio según Lázaro Martínez (1981) los niños de 4 años son capaces de cumplir órdenes respecto a acciones que tengan que ver con posiciones, emplean adverbios de lugar con mayor exactitud y en combinaciones y cuando se le pregunta cómo llegar a determinado lugar quizás trate de describir el camino (Lázaro Martínez, 1981).

3.2.1.3 Desarrollo afectivo

Cabe destacar las siguientes citas en Papalia et al., (2010) para entender mejor el desarrollo afectivo de los niños a estas edades, en el que, según Dennis (2006), uno de los principales avances de la niñez temprana es el conseguir la capacidad para entender, controlar y regular los sentimientos, y según Gamer y Power (1996), “Los niños que pueden entender sus emociones pueden controlar mejor la manera en que las muestran y ser sensibles a lo que los otros sienten” (p. 255); de acuerdo con Laible y Thompson (1998) “La autorregulación emocional ayuda a los niños a guiar su conducta” (p. 255) que, según Denham et al. (2003). “contribuye a su habilidad para llevarse bien con otros” (p. 255). Conforme a Saami, Mumme y Campos (1998), los niños a estas edades son capaces de hablar sobre sus sentimientos y a menudo logran distinguir los sentimientos ajenos y entender que las emociones están relacionadas con deseos y experiencias. Según Lagattuta (2005), los niños entienden que cuando alguien obtiene lo que desea se siente feliz y que de lo contrario, se pondrá triste (Papalia et al., 2010).

Según Papalia et al., (2010), los niños, con la edad, van entendiendo mejor la complejidad de las emociones, ya que, por ejemplo, a los 3 años, los niños no son capaces de concebir que se puedan experimentar reacciones emocionales opuestas al mismo tiempo. En lo que a las emociones dirigidas hacia el yo como la vergüenza y el orgullo o la culpa, por lo general se empiezan a desarrollar casi a los 4 años de edad, cuando los niños han adquirido conciencia de sí mismos y van aceptando las normas de conductas establecidas por los padres (Papalia et al., 2010).

3.2.1.4 Desarrollo social-moral

De acuerdo con J. H. Flavell, Green y Flavell (1995) citado por Papalia et al. (2010), los niños a estas edades entienden que el pensamiento se realiza dentro de la mente y que puede tratar tanto de cosas imaginarias como de cosas reales. Los niños entienden que una persona pueda estar pensando mientras hace otra cosa simultáneamente y saben que el pensamiento es diferente que el ver, el hablar, el tocar o el conocer. Los niños de 4 años empiezan a entender que la gente puede tener diferentes creencias acerca del mundo que pueden ser ciertas o equivocadas y que esas creencias repercuten en sus acciones. El entender que la gente puede albergar creencias falsas se deriva de su comprensión de que se tienen representaciones mentales sobre la realidad (Papalia et al., 2010).

Según Papalia et al. (2010) los niños de 4 años entienden que las personas pueden deducir diferentes creencias de un mismo hecho ya que pueden ver o escuchar diferentes versiones del mismo (Papalia et al., 2010).

Respecto a lo que Piaget sostenía acerca de esto y, citado por Palacios et al (1990), los niños a estas edades, que todavía presentan un pensamiento egocéntrico, manifiestan una confusión del propio pensamiento con el de los demás y con las cosas y tienen tendencia a centrarse en su propio punto de vista y esta dificultad se manifiesta en el campo social y en lo cognitivo (Palacios et al., 1990).

Según Palacios et al. (1990), de los 4 a los 7 años de edad el niño va superando el egocentrismo cognitivo por lo que se afianzan los procesos de mediación simbólica y la autorregulación de la actividad (Palacios et al., 1990).

Papalia et al. (2010) mencionan la agresión instrumental dentro del desarrollo social del niño. Entre los dos años y medio y los cinco años de edad, es frecuente que los niños utilicen la violencia como instrumento para alcanzar una meta. Esta agresión aflora sobre todo durante el juego social y sostiene que los niños que más se pelean son los niños más sociales y más competentes, es decir, la agresión instrumental es un paso necesario en el desarrollo social (Papalia et al., 2010).

Según Turiel (1983) y Enesco y Olmo (1987) citado por Palacios et al. (1990), los niños a esta edad (4-5 años) ya hacen una cierta distinción entre lo que es la moralidad y lo que es la convención social, de esta manera, por ejemplo un niño puede considerar peor hacer daño físico a otro niño (regla moral), que ir a la escuela sin uniforme (convención social) (Palacios et al., 1990).

Lázaro Martínez (1981) hace una diferenciación en la estructura de la personalidad a estas edades y considera que a estas edades los niños cuando cooperan entre ellos en realidad lo que están realizando es una pseudocolaboración, constituida por actividades paralelas y simultáneas. La actitud afectiva de los niños de 4 años es polemista, peleador, egoísta,

impaciente, orgulloso de sus propios trabajos y creaciones, es jactancioso y le gusta llamar a la gente con nombres tontos. Para autoafirmarse recurre a la agresividad mordiendo o golpeando, es brusco y descuidado con los juguetes; respecto al agrupamiento en momentos de juego le gusta el juego colectivo cooperativo e imaginativo y tiene tendencia a la agrupación según líneas sexuales con algunas burlas excluyentes dirigidas al sexo opuesto. Con 4 años comienza a entender que hay reglas y tiene cierto interés por lo que está bien y lo que está mal. Respecto al sentido de la propiedad, le gusta jactarse y alardear de sus posesiones y es especialmente orgulloso con aquellas que son de mayor tamaño. Empieza a intercambiar posesiones y compartirlas con los amigos especiales (Lázaro Martínez, 1981).

3.2.2. Desarrollo del niño en áreas específicas del aprendizaje

3.2.2.1 Desarrollo motor

Según Papalia et al. (2010) es gracias al desarrollo físico que los niños tienen a la edad de los 4 años y a la fortaleza de sus huesos y músculos y a su mayor capacidad pulmonar, que sean capaces de hacer grandes progresos en sus habilidades gruesas como es correr, saltar y trepar más lejos y más rápido, pueden controlar de manera más eficiente cuándo detenerse, comenzar y girar. También pueden bajar una escalera con ayuda alternando los dos pies y pueden saltar a la pata coja de cuatro a seis pasos seguidos. Los niños a estas edades no son capaces todavía de participar en deportes organizados (Papalia et al., 2010).

Respecto a su desarrollo motor fino, Papalia et al. (2010) dicen que los niños ya tienen una mayor coordinación entre el ojo y los músculos pequeños, lo cual le permite tener una mayor autonomía en la responsabilidad de su cuidado personal ya que ya son capaces de hacer actividades como abotonar camisas y dibujar. En lo que a la lateralidad se refiere, los niños de esta edad ya la tienen adquirida por lo que ya realizan la mayoría de las actividades con el uso de su mano dominante que generalmente suele ser la derecha (Papalia et al., 2010).

A continuación, voy a añadir el mapa del desarrollo del ámbito motor para las edades de 1 a 6 años de Garrote & Aguirre en Garrote, del Campo & Navajas (2003).

Tabla 3. Mapa del ámbito motor de 0-6 años de Garrote & Aguirre

NIVELES		1	2	3	4	5	6	
CAPACIDADES FÍSICAS	FUERZA	Extensión de brazos. Elevación de cabeza y tronco	Desarrollo extremidades inferiores	Crecimiento en anchura. Potencia de extremidad inferior		Crecimiento en longitud: suspensiones, trepas, carreras		
	RESISTENCIA	Factores naturales de desarrollo constitucional y crecimiento físico						
			Actividad motora espontánea				Demandada por el juego	
	FLEXIBILIDAD	Factores naturales de desarrollo / gran flexibilidad					Sensibilidad hacia mov. De gran amplitud (especialmente niñas)	
	VELOCIDAD	Factores naturales de desarrollo. Sistema nervioso no mielinizado. Respuestas motoras lentas, especialmente la visomotora aferente						
KINESIA	ESQUEMA CORPORAL			Preferencia lateral	Nombra varias partes del cuerpo	Predominio lateral Dibuja	Sabe que hay un derecho e izquierdo	

Los rincones: contextos potencialmente significativos de aprendizaje

NIVELES		1	2	3	4	5	6
					Dibuja hombre en tres partes	hombre en seis partes	
	RELAJACIÓN	Tensión global / Relajación global por palpación				Relajación Global	
	EQUILIBRIO	Sedestación	Marcha / se agacha y se levanta	Sube escaleras Salta en el sitio	Equilibrio sobre un pie Amortigua salto en dos escalones	Bicicleta	Camina de puntillas
	ACTITUD POSTURAL	Derivada de la constitución genética				Factor educacional del equilibrio corporal	
	CAPACIDAD GESTUAL	Situaciones de enfado - alegría				Imitación	
COORDINACIÓN MOTORA	DINÁMICA GENERAL	REPTACIÓN GATEO	6-8 mese 8-12 meses	Como parte de la actividad cotidiana		Como juego	
		MARCHA		Adelante	Marcha firme Cambio de dirección Hacia atrás	Marcha lateral sin los pies Elevación de rodillas con paso largo o corto	Combina con otras acciones Marcha rítmica
		CARRERA			Inicio	Sin incorporación de brazos Lateral y atrás	Correcta (contralateral)
		SALTO		Incipiente. Hacia abajo con un pie	A pies juntos. Hacia abajo y en longitud Pata coja (pierna dominante) Dos escalones	Pata coja (10 saltos) Salticar	Inicio pata coja no dominante
		TREPA	Por la malla de la cuna-parque	Por espalderas		Por bancos inclinados	Gran momento de la trepa
		GIROS			En el eje longitudinal	Volteo adelante sin control Voltereta adelante sin control de piernas Voltereta lanzada sobre persona-plinto-banco	
	VISOMOTORA	MANIPULACIÓN DESTREZA FINA	Coge-suelta Cubo de mano en mano Presión pulgar	Torre dos cubos Mesa de herramientas	Torre ocho cubos Garabatea	Líneas con trazados definidos Arcilla, ceras	Pinta Juega con pelotas Agarre tenso lápiz
		LANZAMIENTO	6-8 mese suelta 8 meses lanza	Lanza desde sentado	Con pies paralelos y brazo pegado costado		Homolateral Semicontralateral
		GOLPEO			Chuta pelota	Golpea globos	Patada al balón en juego
		BOTE				- Bote con pelotas ligeras. - Pierde rápido	- Bota y coge - Bota con cierta continuidad - Bote con mano dominante 20 veces
		RECEPCIÓN			Estática: abraza objeto	Estática con de flexión codos	Estática: brazos activos manos ayudan De manos altura de pecho

(Garrote, Campo, & Navajas, 2003, pág. 30)

3.2.2.2 Desarrollo verbal

Según Rodari (2010), los niños desde que nacen de quienes más aprenden es de los padres, de los familiares, de los diferentes ambientes físicos y sociales en los que crecen, de los juegos, de la calle, la televisión y de todas partes, no sólo aprenden en la escuela. Para Rodari todas las experiencias de los niños las considera su escuela, es decir, su aprendizaje. La base del aprendizaje del niño está en el lenguaje, que es toda comunicación (tanto verbal como no verbal), ya que todo lo aprende a través de esta, absorbiendo palabras y nociones, imágenes y valores, no de manera pasiva sino reaccionando siempre con su personalidad y asimilando lo nuevo a esquemas precedentes y transformando siempre esos esquemas. Pero para un buen aprendizaje tiene que haber cabida a las pasiones, al uso de su fantasía y su razón. Para desarrollar el pensamiento lógico del niño hay que potenciar la imaginación. El maestro tiene que ser un animador, un promotor de la creatividad en el aula para que se den los procesos de aprendizaje (Rodari, 2002).

En relación a la **morfología**, según Descoudres en Lázaro Martínez (1981), en el discurso de los niños de entre 4 y 6 años el 62 % de las palabras utilizadas son sustantivos, el 20 % son verbos, el 7% son adjetivos, el 5 % son adverbios y el 6% son otra clase de palabras (Lázaro Martínez, 1981).

Según Bigas & Correig (2007) respecto al conocimiento de la lectura y la escritura, el niño pasa por una serie de fases que tienen que ser conocidas por los maestros para poder analizar la dirección que toma la evolución de cada niño, interpretar como progresa y así poderle ayudar. A modo de resumen, los niños pasan por las siguientes fases en el aprendizaje de la lectura Frith(1989) en Bigas & Correig (2007):

- Fase logográfica: el niño empieza a tener interés por el lenguaje escrito. Reconoce globalmente algunas de las configuraciones gráficas y establece relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Empieza a imitar el acto de leer, lo cual es un signo muy importante de motivación hacia la lectura.
- Fase alfabética: empieza a adquirir una concepción fonológica que hará posible la decodificación de los signos escritos. Ya entiende que las letras representan los sonidos individuales de las palabras, por lo que la tarea principal de esta fase es que aprendan a dar sentido a los sonidos de las letras ordenadas, por lo que en esta fase se pone en marcha el acto de descifrar el código a la vez que pone en marcha un mecanismo de la búsqueda de significado a través de las pistas contextuales. En este nivel ya empieza a notarse un grado muy elevado de autonomía por parte del niño ya que según dicen los niños “ya saben leer”.
- Fase ortográfica: aquí los niños reconocen instantáneamente los morfemas. Lo importante de esta etapa es la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido. Aquí el motor que empuja al lector es la búsqueda de significado. Tienen que

llegar a la decodificación y a la lectura global de los textos.

Todas estas fases se interrelacionan con las fases de la escritura, que según Teberosky (1999) en Bigas & Correig (2007) son las siguientes:

- Escritura como reproducción del acto de escribir: los niños reproducen los gestos del acto de escribir y algunas de las características gráficas formales, es una fase en la que las escrituras son indiferenciadas y aquí los niños atribuyen a la escritura la función de designar, es decir, reproducir nombres.
- Escritura como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas: el niño ya se va centrando más en las características específicas del producto y las formas gráficas se acercan a las convencionales. Empieza a manejar diferentes hipótesis acerca de las características más específicas de la lengua escrita, como son las hipótesis de cantidad, de variedad interna y de variedad externa. En este nivel ya son capaces de reproducir muchas letras, pero no se les atribuye aún un valor fonético.
- Escritura como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra: el niño descubre que existe una relación entre la escritura y la pauta sonora y empieza a analizar los elementos sonoros de la palabra y a establecer una relación entre estas unidades y las letras que las representan.
- Escritura como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra: empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba.
- Escritura como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra: en esta etapa el niño ya realiza un análisis alfabético estricto. Establece y generaliza la correspondencia entre sonidos y grafías, aunque todavía aparecen algunos problemas con las sílabas inversas, complejas y trabadas. Ya son capaces de escribir todo lo que ya saben pronunciar, ya tienen adquirida una competencia de escritura comprensible, aunque no del todo correcta.

Más concretamente, Según Lázaro Martínez (1981), en lo que al desarrollo de la **expresión escrita** se refiere, los niños a estas edades, escriben “unas pocas mayúsculas de imprenta, grandes e irregulares”, tienen preferencia por “las letras circulares a las letras angulares”, “selecciona, por lo general, las primeras letras de nombres familiares, tal como su propio nombre o el de un miembro de la familia”, “a menudo emplea numerosos trazos para las letras (cuatro trazos para la E)” y “Escribe sobre la página al azar”, utilizando “escasas inversiones” (pág. 38).

Respecto al **desarrollo del vocabulario**, los niños a la edad de 4 años, según Lázaro Martínez (1981) exageran, alardean y cuentan historias fantásticas. También hablan de amigos imaginarios con los que conversan, utilizan muchas preguntas para lograr información en las conversaciones y alargarlas, les agrada escuchar palabras nuevas y sin sentido, el lenguaje tonto y rítmico y tienen abundantes errores gramaticales. Owens (2011) dice que los niños a estas edades ya tienen un vocabulario productivo de unas 1600 palabras, por lo que ya es capaz

de hacer oraciones más complejas y de recordar y contar historias del pasado inmediato o cuentos clásicos que conoce. Ya es capaz de utilizar adecuadamente oraciones en las formas declarativas, imperativas interrogativas y negativas.

Según Bigas & Correig (2007) los niños a los cuatro de edad están en la edad del lenguaje egocéntrico cuya función es la del pensamiento en el adulto pero adopta la forma de lenguaje social, es decir, el niño piensa en voz alta, por eso ante situaciones problemáticas se observa un aumento del habla del niño ya que este habla es su modo de expresión.

Berk (1986) en Papalia et al. (2010) dice que los niños utilizan su habla privada normalmente, es decir, hablan en voz alta sin intención alguna de comunicarse, y representa casi la mitad de lo que dicen los niños de los 4 años a los 10 años. Respecto a esto, Papalia et al. (2010) menciona las ideas que dijo Piaget acerca del habla privada, es decir, que los niños vocalizan todo lo que tienen en mente, ya que como son egocéntricos, no pueden comunicarse de manera significativa ni reconocer el punto de vista de los demás (Papalia et al., 2010).

3.2.2.3 Desarrollo de la expresión plástica

Según Lowenfeld & Brittain (2008) el arte es para los niños su forma de aprender, ya que para ellos es un intento serio de organizar su ambiente y disponerlo de manera que tenga sentido. A través del arte tenemos la oportunidad de comprender el desarrollo emocional de los niños, podemos ver reflejado sus capacidades intelectuales, su desarrollo social, su desarrollo creativo y también es indicativo de su conciencia estética.

Rhoda Kellogg (1970) en Papalia et al. (2010) descubrió que existe una progresión universal en los cambios que se producen tanto en el cerebro como en los músculos que refleja la maduración de los niños. Las etapas por las que pasan los niños son: a la edad de 2 años los niños hacen garabatos en patrones, más tarde pasan a dibujar formas y empiezan a combinarlas en diseños más complejos. No es hasta los 4-5 años de edad cuando se ve reflejado en el dibujo el desarrollo cognoscitivo de la capacidad representacional. A estas edades, los niños cambian la forma y los diseños abstractos a la descripción de objetos reales. Estos patrones que los niños utilizan no son universales y dependerán de la cultura de cada uno, puesto que de una cultura a otra cambia la forma en que los niños pintan a una persona o a un animal.

Lowenfeld & Brittain (2008) consideran que el garabateo es una actividad cenestésica y que el niño, cuando pasa a la fase preesquemática, que es en la que se encuentran a estas edades, lo que hace es intentar representar algo, lo que le produce una gran sensación de satisfacción. A los 4 años los niños ya realizan formas reconocibles, lo que supone un trabajo muy importante tanto para el niño como para el adulto, al verse reflejado su desarrollo cognoscitivo a través de los dibujos.

De acuerdo con la teoría de Vygotsky citado por Braswell (2006), citado por Papalia et al. (2010), las habilidades pictóricas ocurren en el contexto de las interacciones sociales, por lo que los

niños aprenden las características del dibujo adulto hablando y observando acerca de otros dibujos que están en lo que Vygotsky consideraba su Zona de Desarrollo Próximo. Papalia et al. (2010) ejemplifica esto a partir de Braswell y Callanan (2003) argumentando que los niños de 4 y 5 años de edad pueden imitar la manera en la que sus progenitores pintan ya que ya son capaces de dibujar figuras sencillas, cosa que no ocurre con niños menores que se encuentran todavía en la etapa de los garabatos (Papalia et al., 2010).

Según Lowenfeld & Brittain (2008), los niños de 4-5 años de edad son capaces de identificar objetos que les resulten familiares en las pinturas, pero solo son capaces de enumerarlos sin encontrar ninguna relación existente entre ellos. Los niños aprenden de forma activa, por lo que los niños tienen que tocar, ver y manejar para desarrollarse cognitiva y perceptivamente. A estas edades los niños expresan preferencias claras, pero que cambian rápidamente, por lo que los niños no recuerdan habitualmente cuáles son sus propios dibujos o pinturas después de algunas horas.

Respecto al desarrollo de las manifestaciones creativas, Lázaro Martínez (1981) considera que la creatividad de los niños se expresa a través de la expresión plástica, pero también a través de las actividades lúdicas. De esta manera, describe el juego de los niños de cuatro años como un juego social ya que prefiere jugar con otros niños y en el que combinan lo real con lo imaginario a través del juego simbólico como es la tienda, la casa el tren, el hospital... Al niño le gusta hacer pruebas a esta edad y juega con compañeros imaginarios. También hace construcciones de bloques detalladas combinando los juguetes con el mobiliario para sus representaciones dramáticas (Lázaro Martínez, 1981).

3.2.2.4 Desarrollo de la expresión musical

Según Akoschky, Alsina, Díaz y Giráldez Hayes (2008) a esta edad el niño ya está preparado para el trabajo de la lateralidad y la secuenciación de movimientos, es decir, es capaz de coordinar extremidades inferiores con las superiores y miembros alejados del eje corporal, por ejemplo, ya es capaz de seguir con los pies la pulsación de una pieza y discrimina tempos diferentes con facilidad (Akoschky, 2008).

Según Sarget Ros (2003), en esta etapa a los niños no les gusta moverse espontáneamente cuando escuchan música, prefieren escucharla atentamente a pesar de su mayor control psicomotor y sincronización del movimiento con el ritmo musical.

Barón Ferrero (1979) en Sarget Ros (2003) dice que en Educación Infantil el canto y los juegos musicales representan una parte muy importante del juego simbólico y de simulación, que es la esencia de este periodo (Sarget Ros, 2003).

Hasta esta edad, los niños tenían dificultades para la memorización y la reproducción reiterada de los cantos ya que no tenían un centro tonal definido. Es a partir de ahora, cuando los niños

tienen facilidad de retención memorística de un mayor número de melodías cada vez más largas debido a que las canciones van adquiriendo una consistencia tonal (Sarget Ros, 2003).

Akoschky et al. (2008) sostienen que el niño tiene capacidad creativa para inventar canciones, instrumentos o bailes y puede memorizar canciones e inventar melodías con una cierta coherencia formal y tonal ya que tiene mayor capacidad de entonación. También es capaz de agrupar objetos o sonidos por intuición siguiendo un criterio estático, pero todavía no es capaz de crear leyes generales: tan solo es capaz de coordinar características una detrás de otra. A estas edades ya empiezan a tener una mayor capacidad simbólica para representar sonidos y más recursos gráficos para desarrollar esos símbolos. El niño puede realizar secuenciaciones de 3 sonidos, siguiendo un único criterio, pero es incapaz de rehacerla a la inversa (Akoschky et al., 2008).

Sarget Ros (2003) apunta en la importancia de reflexionar acerca del material sonoro que se les va a presentar a los pequeños en el aula ya que los niños suelen componer sus propias canciones con textos de las canciones que escuchan de la música pop, rock o de la música actual que escuchan en ese momento (Sarget Ros, 2003).

3.2.2.5 Desarrollo del pensamiento lógico-matemático

Ruiz (2007) considera que el niño en Educación Infantil tiene que manipular objetos reales para probar la validez e invalidez de sus procedimientos para, a través de acciones concretas y efectivas, llegar a la construcción del conocimiento matemático. Todas estas acciones le ayudarán a apropiarse de los problemas, a comprenderlos y a anticipar una respuesta de resultados matemáticos.

Según Martín Bravo, Navarro y Aguilar (2016) a estas edades los niños se encuentran en el periodo preoperacional que va desde los 2 años a los 6-7 años de edad. El niño en este estadio todavía no puede realizar operaciones mentales, todavía tiene muchas dificultades en utilizar la lógica, solamente puede utilizar símbolos que pasan de ser primitivos a ser más sofisticados. Los niños son conscientes de que los objetos tienen ciertas características que permanecen invariables, es decir, las invariantes cognitivas. Una de las invariantes cognitivas que los niños adquieren es la identidad y las primeras funciones (Martín Bravo, Navarro & Aguilar 2016).

Otra característica del niño preoperacional que expone Martín Bravo et al. (2016) es la dificultad que este tiene para tener en cuenta simultáneamente varios aspectos en una misma situación. Se suele centrar en el aspecto perceptivo más llamativo, que es a lo que Piaget denominaba centración. Otra característica de los niños preoperacionales es la irreversibilidad del pensamiento, es decir, no son capaces de invertir una acción ya realizada sobre un mismo objeto (Martín Bravo et al., 2016).

Según Martín Bravo et al. (2016), Piaget consideraba que, para adquirir la cognición numérica, los niños primero tenían que entender los procesos de conservación y correspondencia uno a

uno, por lo que dominar el número a esta edad es un proceso muy complejo que abarca la cognición de saber enumerar, saber contar los números verbalmente, contar hacia atrás, saber cuantificar, etc. La subitización es un proceso también muy importante en la adquisición de conceptos aritméticos. A estas edades los niños son capaces de subitizar sin recurrir al lenguaje, el símbolo del número o el principio de correspondencia uno a uno (Martín Bravo et al., 2016).

Según Papalia et al. (2010) los niños a la edad de 4 años ya poseen palabras para poder comparar cantidades (más grande que, más cantidad que, más que antes, menos que antes...) y según Bymes y Fox (1998) en Papalia et al. (2010) también son capaces de resolver problemas numéricos sencillos de ordinalidad hasta con nueve objetos (Papalia et al., 2010).

Según Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva y Hedges (2006) en Papalia et al. (2010), un factor muy importante en el progreso de los niños en matemáticas es el nivel socioeconómico y la experiencia preescolar ya que los niños de 4 años con familias de ingresos medios tienen mejores habilidades numéricas que los niños de bajo nivel socioeconómico, y que los niños que han tenido maestros que han hablado mucho de las matemáticas en preescolar suele tener mayores progresos académicos (Papalia et al., 2010).

3.3. Desarrollo de rincones por áreas curriculares

3.3.1. Introducción

A continuación voy a hacer un análisis de los diferentes rincones que deberían estar en un aula para trabajar todas las competencias y áreas del currículo, y voy a mostrar una gran variedad de materiales y actividades que se pueden desarrollar en cada uno de manera que se trabaje el currículo lo más ampliamente posible. Muchos de los materiales podrán ser presentados previamente en la asamblea, así como puestos en marcha en ella para que luego los niños los utilicen en sus respectivos rincones. Siempre se mostrarán las actividades y materiales de los rincones construyendo el conocimiento junto con el niño, es decir, no se les explicará la actividad que se puede hacer con cada material, si no que se les mostrará el material y ellos mismos irán haciendo propuestas de lo que se puede hacer con este, así como la maestra también los podrá dar ideas, para que luego ellos libremente utilicen el material como mejor consideren.

ACERCA DE LOS OBJETIVOS Y LOS CONTENIDOS

Al trabajar por rincones, una actividad libre en la que el niño va construyendo su conocimiento, es difícil determinar en cada rincón solo un área trabajada específica del currículo, así como definir un único tipo de inteligencia, ya que cada niño aprende a su manera y de una manera globalizada por lo que se podría decir que las tres áreas son trabajadas en todos los rincones a través de diferentes materiales que se puedan adaptar a los distintos estilos de aprendizaje del alumnado.

Lo mismo ocurre con los **objetivos y contenidos** a plantearse, ya que al ser una actividad

libre del niño es difícil determinar unos objetivos y contenidos cerrados que se van a trabajar en el rincón ya que cada niño, según su proceso de investigación y de aprendizaje, adquirirá unos conocimientos y cumplirá unos objetivos, por lo que, en cada rincón, de manera general plantearé unos **objetivos y contenidos orientativos** para la construcción del aprendizaje.

Según Ibáñez (1996), los objetivos que se exponen en el Real Decreto serán los que tendrán que tener adquiridos los niños al finalizar el periodo de Educación Infantil, por lo que los objetivos que se exponen en el Real Decreto tienen como fin alcanzar el desarrollo integral de los niños, es decir, no se les puede considerar únicamente como preparatorios para el siguiente nivel educativo.

Como dicta el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, gran parte de los contenidos de un área tienen sentido desde la perspectiva de las otras dos áreas. Por lo tanto, los contenidos que se establecen para el área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” están estrechamente vinculados con los contenidos de las áreas de “Conocimiento del entorno” y con el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, ya que nos encontramos con una etapa que tienen un carácter globalizador. De esta manera, siempre hay que contribuir progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y a los hábitos de control corporal, a la comunicación y el lenguaje, a las pautas elementales de coexistencia y relación social, al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Hay que tener en cuenta, que todo esto lo irá adquiriendo el alumnado de una manera dinámica proveniente de su interacción con el entorno, y siempre hay que tener presente que cada niño tiene su ritmo y un estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje diferente, y por ello, nuestra práctica educativa tiene que estar condicionada por su afectividad, sus características personales, sus necesidades, sus intereses y su estilo cognitivo; teniendo siempre presente la gran importancia que adquieren las familias y su colaboración con el centro (Real Decreto 1630/2006).

Pese a que, como ya he dicho, en todos los rincones se trabajan todas las áreas, podríamos decir que cada rincón responde principalmente siempre a los objetivos y contenidos específicos de un área concreta del currículo. Por lo que a continuación hago una presentación de los diferentes rincones a trabajar en un aula de infantil, pero descritos desde las áreas del currículo en las que principalmente se centran, aunque, los rincones que presento a continuación, con sus respectivos materiales y actividades, están propuestos de manera que se toquen todas las áreas y bloques del currículo y que responda a los objetivos y contenidos demandados por el Real Decreto 1630/2006.

Respecto al área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” hemos escogido los rincones de Alfombra y del Juego Simbólico. Para el área de “Conocimiento del entorno” he planteado el rincón de la Lógico-matemática y los rincones de Ciencias experimentales, divididos en el rincón de aula y los rincones de exterior (rincón de la naturaleza: Huerto y animales; rincón

Psicomotricidad/Juegos, y rincón del Agua). En lo que al área de “Lenguajes: comunicación y representación” se refiere, he desarrollado el rincón de Letras, el Rincón de Creatividad y el rincón de las TIC-inglés-música.

A continuación presento los contenidos que se van a trabajar en los diferentes rincones, puesto que, aunque hemos hecho una separación de los rincones por áreas disciplinares del currículo, siempre hay contenidos que provienen de las diferentes áreas, ya que el proceso de aprendizaje del niño es global y un rincón no se puede centrar únicamente en un área.

3.3.2. Área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”

Tabla 4. Contenidos área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

	Rincón Alfombra	Rincón del juego simbólico	Rincón de la lógico-matemática	Rincón de observación y experimentación	Rincón de la naturaleza: huerto y animales	Rincón de psicomotricidad y juegos	Rincón del agua	Rincón de letras	Rincón de la creatividad	Rincón de las Tic-inglés-música
Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen										
El cuerpo humano		X				X				
Referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.		X				X				
Utilización de los sentidos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Las necesidades básicas del cuerpo	X	X								
Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.	X	X								
Bloque 2. Juego y movimiento.										
Gusto por el juego.		X				X				
Control postural.	X	X				X				
Iniciativa para aprender habilidades nuevas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.	X	X				X	X			
Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Las reglas del juego y el papel del juego como medio de disfrute.		X				X				
Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana										
Las actividades de la vida cotidiana.	X	X								
Normas que regulan la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Valoración y gusto por el trabajo bien hecho.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bloque 4. El cuidado personal y la salud										
La salud y bienestar propio y de los demás.	X	X								
Práctica de hábitos saludables.	X	X								
Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aceptación de las normas de comportamiento establecidas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
El dolor corporal y la enfermedad.	X	X								

3.3.3. Área de “Conocimiento del entorno”

Tabla 5. Contenidos área de Conocimiento del entorno

	Rincón Alfombra	Rincón del juego simbólico	Rincón de la lógico-matemática	Rincón de observación y experimentación	Rincón de la naturaleza: huerto y animales	Rincón de psicomotricidad y juegos	Rincón del agua	Rincón de letras	Rincón de la creatividad	Rincón de las TIC- inglés-música
Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida										
Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos.	X		X	X	X					
Percepción de atributos y cualidades. Clasificación de elementos y números ordinales.			X	X	X		X			
Cuantificación de colecciones y la serie numérica.			X							
Medir. Instrumentos de medida. Aproximación a su uso.			X	X	X					
Estimación intuitiva y medida del tiempo.			X	X	X					
Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio.	X		X	X	X	X	X			
Realización de desplazamientos orientados.			X			X				
Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.			X							
Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza										
Identificación de seres vivos y materia inerte.				X	X					
Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.				X	X					
Curiosidad, respeto y cuidado hacia animales y plantas.				X	X					
Observación de fenómenos del medio natural.				X	X					
Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza.				X	X	X	X			
Bloque 3. Cultura y vida en sociedad										
La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia.	X	X				X				
Ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.		X				X				
Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo	X					X				

3.3.4. Área de “Lenguajes: comunicación y representación”

Tabla 6. Contenidos área de Lenguajes: comunicación y representación

	Rincón Alfombra	Rincón del juego simbólico	Rincón de la lógico-matemática	Rincón de observación y experimentación	Rincón de la naturaleza: huerto y animales	Rincón de psicomotricidad y	Rincón del agua	Rincón de letras	Rincón de la creatividad	Rincón de las Tic- inglés-música
Bloque 1. Lenguaje verbal										
Escuchar, hablar y conversar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aproximación a la lengua escrita.								X		
Acercamiento a la literatura.	X							X		X
Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación										
Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos.										X
Acercamiento a producciones audiovisuales.										X
Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.										X
Uso moderado de los medios audiovisuales y de las TIC.										X
Bloque 3. Lenguaje artístico										
línea, forma, color, textura, espacio.									X	
Expresión y comunicación a través del dibujo y de producciones plásticas.									X	
Tipos de obras plásticas presentes en el entorno.									X	
Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.		X				X				X
Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social.				X	X					X
Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.						X				X
Bloque 4. Lenguaje corporal										
Gestos y movimientos para la expresión y la comunicación.						X				X
Comunicación y expresión corporal con relación al espacio y al tiempo.	X	X				X				X
Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.		X						X		X
Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.		X				X				X

3.3.5. Rincones del área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”

Respecto a esta área, los niños tienen que configurar su identidad, sentimientos y autoestima; aceptar su propia imagen y fisionomía; tienen que adquirir progresos psicomotores y dominar sus cuerpos; trabajar la autonomía, la adquisición de hábitos de salud e higiene, trabajar aspectos perceptivos motrices, aspectos cognitivos, afectivos y relacionales y sus contenidos respectivos no deben trabajarse por separado (Ibáñez, 1996).

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre divide esta área en tres bloques diferentes: El cuerpo y la propia imagen, juego y movimiento, y la actividad y la vida cotidiana.

Como dicta el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, gran parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos áreas. Por lo tanto, los contenidos que se establecen para el área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” están estrechamente vinculados con los contenidos de las áreas de “Conocimiento del entorno” y con el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, ya que nos encontramos con una etapa que tienen un carácter globalizador para que tenga interés y significado para los niños. De esta manera, siempre hay que contribuir progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y a los hábitos de control corporal, a la comunicación y el lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Hay que tener en cuenta que todo esto lo irá adquiriendo el alumnado de una manera dinámica proveniente de su interacción con el entorno y siempre hay que tener presente que cada niño tiene su ritmo y un estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje diferente, y por ello, nuestra práctica educativa tiene que estar condicionada por su afectividad, sus características personales, sus necesidades, sus intereses y su estilo cognitivo; teniendo siempre presente la gran importancia que adquieren las familias y su colaboración con el centro (Real Decreto 1630/2006).

Como hemos dicho anteriormente, en Papalia et al., (2010) y tal como citan algunos autores ahí, los niños a estas edades pueden entender sus emociones y autorregularse y como tal, son capaces de guiar su conducta para llevarse bien con el resto de compañeros (Papalia et al., 2010).

También hay que trabajar en el aula, con los conflictos diarios, que los niños sean capaces de ajustar su comportamiento a las exigencias de los otros, desarrollando hábitos y conductas de respeto, ayuda y cooperación y tratando de evitar actitudes de sumisión y dominio. Como ya vimos en las características de los niños de estas edades, y según las teorías de Piaget presentadas por Palacios et al. (1990), hay niños en el aula que todavía presentan un pensamiento egocéntrico manifestándose sobre todo en el campo social. También hay niños que como menciona Papalia et al. (2010) todavía desarrollan la agresión instrumental y utilizan la violencia para conseguir sus metas.

En lo que, a los hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud también hay que trabajarlos con los niños en el día a día, y hacer que esos hábitos y normas de higiene y alimentación adecuadas las tengan sistematizadas. Todos estos contenidos no se trabajan de manera explícita, sino que están implícitos en las rutinas del día a día. Trabajando la autonomía de los niños, la resolución de conflictos y de tareas sencillas y habituales conseguiremos que intrínsecamente los niños vayan adquiriendo una mayor autoestima y una mejor imagen ajustada y positiva de sí mismos.

Una de las actividades naturales y esenciales del niño es el juego, los niños no pueden estar sin jugar y el trabajo por rincones y el juego, como ya he mencionado con anterioridad, están intrínsecamente relacionados, y como contempla nuestro decreto en esta área, el niño, en este ciclo de educación infantil tiene que adquirir un gusto por el juego, tiene que adquirir un creciente dominio de su cuerpo teniendo la iniciativa para aprender habilidades nuevas, tiene que adaptarse a las características de los objetos, situaciones y acciones y tiene que comprender que los juegos tienen una serie de normas que tienen que aceptar y participar en su regulación. (Real Decreto 1630/2006).

3.3.5.1 Rincón de la alfombra

Este será el espacio dedicado especialmente para la realización de las asambleas, donde se cuenten cuentos, se planifiquen actividades diarias, se recuerden las normas del aula y se expliquen las actividades colectivas. Al ser un espacio amplio se puede utilizar para instalar en él el rincón de las construcciones con bloques de madera o piezas más pequeñas como pueden ser animales de plástico, muñecos, cochecitos, etc. Constará de una alfombra grande donde quepan todos los niños y podrá disponer de cojines para su mayor comodidad. También se puede utilizar como el rincón de descanso (Parra, 2005).

Algunas de las situaciones en las que más se facilita la comunicación oral según Ibáñez (1996) son en las asambleas, cuyos objetivos son que el alumnado aprenda las formas correctas en la que todos los niños puedan manifestar sus experiencias, sentimientos, acciones y actividades que van a realizar y necesidades personales de una forma ordenada, sean capaces de defender sus opiniones y derechos cumpliendo las normas de respeto hacia los demás, de escucha y de espera de turno y que utilicen el lenguaje como instrumento de reflexión, construyéndolo léxica, gramatical y sintácticamente con corrección. Otra situación, entre otras, en la que se facilita la comunicación es en los rincones de juego del aula, ya que los niños dialogan entre sí y con el educador (Ibáñez, 1996).

Este rincón podrá estar dividido en dos zonas, la primera que será la zona de descanso, en la que los niños realizarán actividades tranquilas como estar con cuentos, revistas o puzzles, donde podrán dormirse si lo necesitan o donde se podrán hacer actividades de relajación. La otra zona de la alfombra, será donde estén situados otro tipo de materiales que podrán manipular los alumnos, como las construcciones, cochecitos, animales de plástico...

En el rincón de la alfombra podremos colocar el material de imágenes que recuerden las normas de la clase y será el lugar de encuentro de la maestra con los alumnos para consensuar y debatir normas, planificar actividades, solucionar conflictos, llegar a acuerdos y en donde se podrá producir un intercambio oral con el resto de compañeros de las diferentes experiencias que se han vivido durante el día y en los diferentes rincones; por lo que es un rincón muy importante porque es un momento en el que se desarrolla la ZDP de Vygotsky.

Por todo esto, el rincón responde al desarrollo del área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” concretamente al bloque de juego y movimiento. Pero también se trabajan contenidos del resto de áreas curriculares, así como las diferentes inteligencias según como cada niño enfoque su actividad en este rincón. Las inteligencias que se trabajan en mayor medida son la inteligencia verbal lingüística, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, sobre todo en los momentos de las asambleas.

Tabla 7. Rincón de la alfombra

Rincón de la alfombra			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DEL GRADO
Alfombra y cojines (asamblea)	<p>Fomentar la comprensión y aceptación de las reglas para jugar, participando en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p>	<p>Lenguaje oral (producción y expresión)</p> <p>Contenidos del Real Decreto 1630/2006: área de Lenguajes: comunicación y representación. Bloque 1. Lenguaje verbal: Escuchar, hablar y conversar</p> <p>Normas que regulan la vida cotidiana y del propio comportamiento</p> <p>Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales</p> <p>Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p>	<p>CG5. ACCIÓN TUTORIAL Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA</p> <p>CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA</p>

Rincón de la alfombra			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DEL GRADO
	Desarrollar nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.		
	Desarrollar la motricidad fina.		
Puzles y rompecabezas	Explorar y valorar las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás, iniciándose en el aprendizaje de habilidades nuevas.	Lenguaje oral (producción y expresión) Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Orientación y coordinación de movimientos	CG13.3. DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS
Piezas de construcción y bloques de madera.		Juego de construcción	CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
Cochecitos de juguetes y garajes.	Expresar ideas oralmente para la elaboración de estructuras interaccionando con los compañeros.	Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación. magnitud de volumen y longitud	CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD
Animales de plástico y muñecos.	Desarrollar una aproximación a la magnitud de volumen y longitud y el concepto de medida, así como a la percepción de nociones espaciales, orientación y dirección.	Concepto de medida, orientación y dirección. Atributos, comparación y clasificación	
	Observar atributos, comparar y clasificar		

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.1.

Este rincón se fundamenta desde las competencias psicopedagógicas vigentes a lo largo del estudio y desde las diferentes competencias didácticas expuestas en la tabla. Las competencias didácticas en las que particularmente se fundamenta este rincón es en la **“CG13. 7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área de Educación Física”**, dado que es un lugar en el que se fomenta de manera considerable la motricidad fina, así como el control postural, la coordinación y el control de movimientos en un momento de juego como es el de construcciones y estando en una zona en la que el movimiento es restringido por las características del rincón. Como dicen Aznar, P., Morte, J.L., Serrano, R. y Torralba, J. (1998) el niño tiene que construir de manera correcta su esquema corporal acomodando sus posibilidades motrices con todo lo que le rodea. Este conocimiento lo adquirirá a través de la experiencia en las que poco a poco irá tomando conciencia a lo largo de su evolución. La otra competencia disciplinar trabajada por excelencia es **“CG13.4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área de Lengua y Literatura”**, ya que en todo momento y sobre todo en las asambleas, se produce un intercambio

constante de información entre los niños y la maestra y que será una oportunidad en la que la tutora pueda orientar a los niños. Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2015) destacan la importancia de la asamblea ya que es una situación de aprendizaje en la que se da una interacción lingüística entre los alumnos y el profesor muy beneficiosa. Los niños aprovechan las argumentaciones que se dan a nivel colectivo para realizar un razonamiento privado.

3.3.5.2 Rincón del juego simbólico

Para Laguía & Vidal (2001) los niños desde que nacen ya juegan, progresivamente van a ir avanzando en el tipo de juego. Su proceso de investigación le permitirá ir asociando las propiedades de los objetos, por lo que su manera de actuar con ellos se irá haciendo más elaborada; combinará nuevos aprendizajes, repetirá varias veces sus acciones y aprenderá a imitar todo lo que más le vaya llamando la atención, todo esto hasta llegar al juego simbólico. El juego simbólico es hasta los 6 años el juego por excelencia, por lo que tiene que ser potenciado en el aula de infantil. Se produce cuando el niño utiliza conductas de imitación, cuando es capaz de revivir toda una serie de situaciones sin la presencia real del objeto, es decir, cuando puede asumir el papel y sustituir la acción real por la imaginaria. En el juego simbólico, en un principio el niño imita las acciones de sus adultos más cercanos, primero los imitan ellos y más tarde utilizan objetos para que realicen esas acciones. En un principio, esos objetos son reales, de tal manera que durante el juego pasa de una secuencia a otra dependiendo del objeto que esté dominando. Para más adelante imaginarse ellos los objetos. Durante el juego siempre van a estar presentes sus sentimientos y afectos, y esto lo podemos ver en la elección de personajes que realizan. Al principio imitan siempre conductas cotidianas de sus familiares, para más adelante, ir variando dependiendo de sus conocimientos y experiencias personales.

Según las teorías de Piaget, mediante el juego simbólico, el niño canaliza tensiones y deseos afectivos, ya que éste le sirve para compensar las necesidades no satisfechas o para invertir los papeles de autoridad-obediencia. El lenguaje juega un papel fundamental en el juego simbólico ya que sus avances le permiten llegar a acuerdos y compartir el juego con otros niños. Algún ejemplo de rincones de juego simbólico pueden ser las cocinitas, muñecas, tienda, profesiones, casita de los niños pequeños, disfraces, coches, castillo... No es necesario que todos los rincones estén disponibles a la vez, se pueden ir variando según las necesidades de los niños o buscando algún objetivo más concreto.

Este rincón nos permitirá ver las actitudes de los niños en ciertas situaciones, podemos encontrarnos con actitudes chocantes o con situaciones solución de conflictos de manera que a los niños les interese que les sucediese a ellos. Todo esto ayuda al niño a exteriorizar conflictos afectivos que aún no han sido resueltos, por ejemplo podemos ver a niños que durante el juego simbólico sufren regresiones a etapas que no están superadas por completo, como puede ser la utilización del chupete; y otros adoptan actitudes muy autoritarias interpretando el papel del adulto.

Se puede aprovechar las situaciones que se dan en el juego libre y en la actividad de los rincones para reflexionar sobre estos hechos que se dan en nuestra cultura, de esta manera los niños con las actividades reflexivas podrán adquirir conciencia de nociones, por ejemplo, de lógico matemática.

Por su parte Parra (2005) considera que este rincón debe permanecer durante toda la etapa de infantil. Es un rincón de actividad libre y en el que hace distinción entre el desempeño de diferentes papeles que se puedan dar en este rincón, como es el de la casita, la cocina, la tienda, la peluquería, la enfermería o de disfraces y expone los mismos argumentos que han desarrollado Laguía & Vidal (2001).

Hay que proveer este rincón de una amplia gama de materiales para que el niño pueda expresarse, pueda jugar y pueda canalizar sus tensiones y deseos afectivos. En este rincón se trabajan principalmente los tres bloques del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. Como ya hemos mencionado anteriormente, cada niño tiene un estilo de aprendizaje diferente y estos se verán claros en este rincón. Respecto a los tipos de inteligencias que se trabajan podemos destacar la inteligencia kinestésica-corporal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

A continuación voy a presentar una serie de materiales o rincones de los que podremos disponer en el aula para la zona de juego simbólico, pero no es necesario que estén todos puestos a la vez, sino que los podremos ir variando a lo largo del curso.

Tabla 8. Rincón del juego simbólico

Rincón del juego simbólico			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
Rincón de la casa	Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.	Lenguaje oral (producción y expresión)	CG6. LA SALUD
Rincón de los disfraces		la familia, el hogar, las costumbres y normas sociales y culturales del entorno.	CG13.1. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES
Rincón de la tienda.	Adquirir un buen control postural, controlar el tono, equilibrio y la respiración.	psicomotricidad gruesa y fina	CG13.2. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Rincón de las profesiones	Adquirir nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos	expresión y el esquema corporal	CG13.3. DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS
Rincón de los medios de transporte	Adaptar del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación. Comprender y aceptar las reglas para	acciones matemáticas como conteo, correspondencias, nociones básicas espaciales y de	CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y

Rincón del juego simbólico			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
Rincón de los instrumentos musicales	<p>jugar, participar en su regulación y valorar su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.</p> <p>Explorar las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Hacer creaciones musicales con los instrumentos</p>	<p>orientación</p> <p>Posibilidades sonoras de los diferentes instrumentos musicales</p> <p>Interpretación y creación musical</p>	<p>LITERATURA</p> <p>CG13.5. DIDÁCTICA MUSICAL</p> <p>CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD</p>

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.2.

Como hemos visto anteriormente, el juego simbólico es muy importante para los niños y se fundamenta desde las diferentes competencias psicopedagógicas y a través de múltiples competencias didácticas dado la globalidad del proceso de aprendizaje del niño, así como por el amplio registro de materiales que se les ofrece a los niños en este rincón. Por ser más concretos, se podría decir que este rincón, y como podemos ver en la tabla de contenidos, las competencias didácticas son las “CG13.2, CG13.4, CG13.5 y CG.13.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para las áreas de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Musical y Educación física”, siendo la primordial la “**CG13.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para las áreas de Ciencias Sociales**”

Respecto al ámbito de las ciencias sociales en este rincón, los niños pueden aprender acerca de nociones políticas, que los niños lo representan a través de figuras políticas como es el rey, la princesa, etc. o imitando situaciones de sometimiento de la autoridad de los adultos y a partir de regulaciones, prohibiciones y mandatos. También puede verse reflejado en su juego las diferentes clases sociales, las actividades económicas y la vida cotidiana del niño (Rivero, 2011).

Respecto a las otras competencias ya han sido fundamentadas con anterioridad tanto en el área curricular como en el desarrollo de dichas competencias del niño.

3.3.6. Rincones del área de “Conocimiento del entorno”

Como ya he mencionado anteriormente, los rincones responden a una metodología de aprendizaje significativo del niño a través de la experiencia y de manera global, según Ibáñez (1996), el Real Decreto nos presenta unos objetivos que tienen que conseguir los niños al finalizar la etapa de Educación Infantil y cuyo fin es conseguir el desarrollo integral de estos.

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, establece unos objetivos y unos contenidos generales los cuales están divididos en diferentes áreas, aunque considere el desarrollo del niño como algo global. Respecto al área de conocimiento del entorno, lo que se pretende es que los

niños conozcan su entorno a través del descubrimiento y su representación, así como facilitar su inserción en el de manera reflexiva y participativa. Todos los contenidos en esta área tienen que ser complementados con los del resto de las áreas trabajando desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes.

Ibáñez (1996) considera que el niño al incorporarse al mundo escolar y, por lo tanto, salir de su ambiente familiar, hace ampliar su entorno ya que necesita de diferentes herramientas para entablar nuevas relaciones sociales tanto con compañeros como con otros adultos, unos nuevos modos de intervención en nuevos espacios físicos y con otros objetos para la realización de nuevas actividades. Todo ello le facilita el conocimiento de su entorno y su desenvolvimiento en este, autónoma y confiadamente. Pero este incremento del entorno y de su conocimiento del mundo y de sí mismo es un proceso lento y continuo que necesita asentarse en las experiencias que va viviendo. De tal manera, la rutina diaria, lo cotidiano, las actividades diarias que arranquen realidades cercanas a él y que a partir de ellas sean capaces de obtener nuevas informaciones, en las que formulen preguntas, planteen hipótesis, observen y analicen datos, resuelvan interrogantes, imaginen soluciones y sean capaces de comunicarlas serán situaciones de aprendizaje que capaciten al niño para conseguir los objetivos de esta área (Ibáñez, 1996).

Todos los objetivos que marca la ley tienen que conseguirse a través de ciertos contenidos que el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, divide en tres bloques que son: Medio físico (elementos, relaciones y medida), acercamiento a la naturaleza y cultura y vida en sociedad.

Según Aranda (2003), los contenidos propios de esta área “son todos aquellos que van dirigidos a la formación del pensamiento social de los niños y que se refieren a grupos, fenómenos y productos sociales, al tiempo en el que éstos suceden, y a espacios transformados por el hombre” (Aranda, 2003, p.30).

Los niños de 4 años perciben el medio, como bien dice Hannoun (1977) en Aranda (2003), de forma confusa y como un todo indiferenciado ya que, aunque viva en su entorno no lo conoce, y todas las percepciones que él tiene de este están marcadas por su personalidad y, debido al egocentrismo que todavía muestran muchos niños a estas edades, no son capaces de ponerse en el punto de vista de otro.

A estas edades, los niños están en un punto en el que se están distanciando del mundo y, según Aranda (2003), es tarea del maestro ayudar al niño a adquirir conciencia de sí mismo y superar su egocentrismo porque será ese el momento en el que llegará a un conocimiento del entorno y adquirirá aprendizajes ulteriores.

Los objetivos que establece el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, para el área de conocimiento del entorno tienen como fin el desarrollo de la capacidad de observar, explorar y generar interpretaciones en la que el niño tome una motivación por el conocimiento de su entorno; tiene que ser capaz de relacionarse de manera satisfactoria ajustando sus conductas a

las pautas que marca la sociedad, debe ser capaz de conocer distintos grupos sociales siempre desde el respeto, la confianza y el aprecio; iniciarse en las habilidades matemáticas a través de la manipulación de objetos y colecciones y debe conocer y valorar el medio natural siempre con una actitud de respeto, de cuidado y de conservación (Real Decreto 1630/2006).

Según Aranda (2003) el maestro se va a encontrar que los niños de estas edades tienen ciertas limitaciones como son su limitación en la concepción del espacio, ya que el niño solo conoce aquellos lugares en los que ha estado o por los que se desplaza habitual u ocasionalmente; limitaciones sociales, es decir, el niño al llegar a la escuela está influenciado por su contexto social, es decir, el tipo de familia, compañeros amigos, el tipo de relaciones sociales que mantiene con estos u otros condicionantes como puede ser el económico que hará que en un mismo aula el maestro se enfrente a realidades muy distintas; el maestro también cuenta con limitaciones en el tiempo, el cual al ser abstracto e inmaterial, solo es conocido a través del lenguaje, por lo que estará determinado por los diferentes contextos de los niños; y por último con la limitación cultural. Todo este tipo de limitaciones y posibilidades las tiene que tener previstas el maestro para poder orientar su actuación (Aranda, 2003).

Aranda (2003) argumenta que la mejor manera que el niño conozca su entorno es a través de la motivación y que el maestro tiene que aprovecharla para conseguir que el niño aprenda día a día. El niño conoce el mundo por empatía o por identificación afectiva que proyecta sobre un objeto, fenómeno o colectivo. Esto lo consigue a través del contacto o acercamiento sensorial y a través de la imaginación y el asombro que le produzcan dichos aprendizajes, es ahí de donde radica la motivación que el maestro tiene que utilizar como recurso.

3.3.6.1 Rincón de la lógico-matemática

Parra (2005) y Laguía & Vidal (2001) coinciden en que el objetivo de este rincón es que el niño, mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas, asimile conceptos básicos de cualquier aprendizaje. Se busca el desarrollo de estructuras espaciales y del pensamiento lógico como la memoria, la atención, el orden, la observación, la comprobación y la clasificación. Se familiarizará con conceptos espaciales y geométricos y con unidades de medida. Los juegos que se pueden plantear en este rincón le sirven al maestro de referencia para saber cómo actúa el niño, su mayor o menor control de movimientos, habilidad, tranquilidad, tenacidad en la persecución de objetivos.... El niño aprenderá matemáticas en este rincón a través de juegos de construcción, donde agrupa, clasifica, compara piezas, establece clasificaciones, cuenta y se va iniciando de manera natural en la idea de número; también hará otros juegos de grupo, o de vivencias personales y situaciones diarias.

En este rincón el área que más se trabaja es el área de Conocimiento del entorno, y más concretamente el bloque de Medio físico (elementos, relaciones y medida), por lo que está orientado a dar respuesta a los contenidos y objetivos que plantea el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

Como ya hemos dicho anteriormente en el desarrollo del aprendizaje del pensamiento lógico-matemático, los niños llegan a la construcción del conocimiento matemático a través del contacto con objetos reales y con acciones concretas y efectivas de validez e invalidez de sus procedimientos (Ruiz, 2007). Por lo tanto, hay que ofrecer a los niños una gama de materiales variados para que tengan la posibilidad de construir sus conocimientos actuando libremente y relacionándose con el resto (Erikson) y aprendiendo a través de la experiencia. En todo momento siempre se debe de tener en cuenta que cada alumno tiene su propio estilo de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y que todos los rincones tienen que brindar posibilidades de que el alumnado construya su aprendizaje desde su propio estilo. También hay que tener en cuenta que nuestro rincón debe desarrollar la inteligencia de lógico-matemática y la inteligencia viso-espacial principalmente. Y tener en cuenta que habrá alumnos que tengan mayor facilidad que otros en desarrollar dichas inteligencias.

Tabla 9. Rincón lógico-matemático

Rincón lógico-matemático			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
Rincón número	Observar y manipular los números, la cuantificación de colecciones.	Números y series numéricas Colecciones Estimación Conteo	CG13.1. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES. CG13.3. DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA. CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD.
Tabla de los atributos Buscando nuestro pez: Caza al intruso:	Utilizar el conteo como estrategia de estimación y uso de los números cardinales referidos a cantidades manejables Descubrir la serie numérica y su utilización oral para contar. Relacionar atributos y cualidades de objetos y materias. Fomentar el interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Explorar e identificar las situaciones en que se hace necesario medir. Sentir interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso.	Discriminación de atributos Atributo forma (círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo) Atributo color (rojo, amarillo y azul), Atributo tamaño (grande y pequeño) Atributo grosor (gordo, delgado). Comparación y clasificación. Invariables	
Comparando materiales Creamos nuestros instrumentos de medida	Estimar sobre la medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.	Unidades de medida Comparación Longitudes Tiempo	
Sudoku de formas	Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Identificar formas planas y tridimensionales. Exploración de algunos cuerpos geométricos	Visión, orientación y localización espacial Atributo forma (círculo,	

Dominó geométrico	elementales.	cuadrado, triángulo y rectángulo)	
Los candados de los atributos	Abstraer las diferentes características y similitudes que las figuras del juego presentan.	Atributo color (rojo, amarillo y azul),	
¿Quién es quién? Figuras geométricas		Atributo tamaño (grande y pequeño)	
		Atributo grosor (gordo, delgado).	
		Comparar	
		Clasificar	
		Diferencias y similitudes	

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.3.

Como podemos ver en la tabla, este rincón se fundamenta en distintas disciplinas y desde las diferentes competencias psicopedagógicas que hemos enunciado anteriormente, aunque la competencia principal es la “**CG13.3. Diseñar estrategias didácticas para el área de las Matemáticas**”, por ser el contenido fundamental de este rincón. Como dice Escamilla (2009), esta competencia debe favorecer la inserción del alumno de manera activa en el medio haciéndole entender al niño diferentes situaciones problemáticas y aplicando esas informaciones a distintos contextos.

3.3.6.2 Rincones de las ciencias experimentales

Dentro de este apartado he hecho una distinción entre el rincón que se puede realizar en el aula y los que se pueden realizar en el exterior (rincón de la naturaleza: huerto y animales, el rincón de la psicomotricidad y de los juegos y el rincón del agua). En estos rincones se trabajan todos los bloques correspondientes al área de conocimiento del entorno que describe el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre. Como en el resto de rincones y como ya hemos comentado en repetidas ocasiones, al ser considerado el aprendizaje del niño de infantil como algo global, todos los rincones pueden abarcar todas las áreas de conocimiento. Respecto a estos rincones, se trabaja sobre todo las inteligencias: naturalista, kinestésica-corporal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. A continuación paso a describir de manera más concreta los diferentes rincones:

♦ Rincón de aula: rincón de observación y experimentación

Es el rincón en el que se guardan todos los materiales que los niños traen y que les atraen, como piedras, conchas, palos... En este rincón se puede crear y experimentar con este tipo de materiales o reciclando otros. También se puede utilizar para la investigación y creación de nuevos materiales (Laguía & Vidal, 2001).

En este rincón se trabajan el bloque de Medio físico: elementos, relaciones y medida y el bloque de acercamiento a la naturaleza. Pero al ser un rincón en el que gran parte de los materiales son proporcionados por los niños, no podemos cerrarnos a estos dos únicos bloques porque

dependerá mucho de las oportunidades que nos brinden los materiales que nos aporten los niños para experimentar e investigar en este rincón.

Como dicen Laguía & Vidal (2001) al ser un rincón en el que son los niños los que pueden proporcionar el material a investigar, esta zona tiende a ser de almacenaje y desorden, por lo que el profesor tendrá que dinamizar el rincón de tal forma que los alumnos sean capaces de ordenar y clasificar el material en cajas. También podemos ofrecerles la oportunidad de que cada alumno tenga su propia caja en la que guarde sus tesoros que no quiera compartir.

En este rincón según Laguía & Vidal (2001) “los niños manipulan, tantean y exploran sin concretar el proyecto por realizar, hacen descubrimientos espontáneamente (textura, peso, ruido...). Poco a poco, convendrá que el maestro [...] intervenga para concretar la investigación” (p.66).

Parra (2005) considera que el niño en este rincón desarrolla aprendizajes sensomotores, da respuesta a su capacidad investigadora creando y transformando los objetos, hace nuevos descubrimientos a partir de la experimentación directa con los objetos, los manipula, los observa y aprecia los efectos que se producen en ellos y en los otros.

Ibáñez (1996) dice que en este rincón los niños aprenden resolviendo problemas, es decir, que recoge informaciones de los diferentes materiales que tiene, los clasifica, realiza actividades que va verbalizando con un lenguaje lógico, para finalmente comprobar sus resultados. De esta manera llegan a conocer cómo estas hechas las cosas y cómo funcionan. Estas actividades Ibáñez (1996) las considera productivas y que le gustan a los niños porque son parte de su ambiente cotidiano, realizan esfuerzos intelectuales al comunicar sus experiencias, tienen la posibilidad de actuar con los objetos de forma diferente a lo habitual ya que se les da la posibilidad de desmontar y montar objetos, de manipularlos y de transformarlos. La maestra tiene que hacerles preguntas a los niños para suscitar su observación y experimentación y conducir a que los niños emitan hipótesis, que pongan en práctica para comprobar y demostrar los resultados.

Los tipos de inteligencias que los niños trabajarán en este rincón son la inteligencia naturalista y la inteligencia kinestésica-corporal.

A continuación hago una clasificación de los materiales que nos podemos encontrar en este rincón y que nos pueden proporcionar los alumnos.

Tabla 10. Rincón de observación y experimentación

Rincón de observación y experimentación			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
<p>Material reciclado Cajas individuales y colectivas de los tesoros e inventos.</p> <p>Materiales naturales.</p> <p>Rincón de las experiencias con materiales de medida y científicos.</p> <p>Rincón de las estaciones del año.</p> <p>Huerto de interior Rincón de las mascotas.</p>	<p>Observar y explorar de forma activa su entorno,</p> <p>Relacionarse con los demás.</p> <p>Manipular funcionalmente elementos y colecciones, identificar sus atributos y cualidades, y establecer relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.</p> <p>Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.</p>	<p>Reciclaje.</p> <p>El entorno.</p> <p>Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos.</p> <p>Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. La clasificación de elementos.</p> <p>Estimación intuitiva y medida del tiempo.</p> <p>Los seres vivos y materia inerte.</p> <p>Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural.</p> <p>Observación de fenómenos del medio natural.</p>	<p>CG13.1. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES.</p> <p>CG13.2. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES</p> <p>CG13.3. DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS</p> <p>CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA</p> <p>CG13.6. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA</p> <p>CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD</p>

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.4.

Este rincón se fundamenta en las competencias psicopedagógicas expuestas a lo largo del trabajo, así como en las diferentes competencias didácticas como se muestra en la tabla anterior. Dado que es un rincón de observación y experimentación, la competencia que más se da es la “**CG13.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área de las ciencias experimentales**”, ya que como dice Marín (2005), al hacer al alumno partícipe de su proceso de enseñanza aprendizaje haciendo una analogía del alumno como científico, fomentamos en él la curiosidad por fenómenos naturales sencillos, haciéndole comprender y respetar el medio natural así como comprender y actuar de una manera correcta ante su entorno.

♦ Rincones de exterior

Como dicen Laguía & Vidal (2001) el espacio del patio es una fuente muy rica de estímulos para los niños ya que el jugar al aire libre es una experiencia muy importante que se tiene que dar en la vida cotidiana de los niños. Los niños fuera del aula tienen la posibilidad de expansión que en lugares cerrados no encuentran y les permite el contacto directo con elementos de su entorno natural.

A continuación distinguimos una serie de rincones que se puede ofrecer al alumnado fuera del aula, para que el niño sienta que el aprendizaje también le puede ser proporcionado fuera de la misma, por lo que será un incentivo en su motivación. Respecto a los rincones de exterior, todo el alumnado tendrá que salir de clase para estar bajo la supervisión de la maestra por lo que a diferencia de lo que ocurre en el aula en la que los niños tienen la oportunidad de estar más dispersos por todos los rincones, en los rincones de exterior trabajarán todos juntos. Al ser rincones que estarán en un espacio abierto y en zonas comunes estarán restringidos por condicionantes como puede ser la climatología, la disponibilidad del centro a ofertar estos espacios y recursos, el uso compaginado y compartido con otras clases/cursos, etc. Entre los rincones de exterior propongo el rincón de la naturaleza: huerto y animales, el rincón de la psicomotricidad y de los juegos y el rincón del agua.

- ***Rincón de la naturaleza: huerto y animales***

En este espacio podemos observar elementos de la naturaleza como son bichos, plantas, las estaciones... elementos que interesan a los niños y que les motiva en su aprendizaje como son los fenómenos naturales. Dentro del rincón naturaleza podemos tener el huerto-jardín y los animales

Parra (2005) considera que estos rincones permiten al alumno observar las diferentes características que tienen las plantas y los animales y adquirir conocimientos necesarios para saber manipularlos, cuidarlos y familiarizarse con la naturaleza y sus ritmos.

Respecto al rincón de huerto, tenemos que escoger una serie de plantas en las que el niño pueda ver el proceso de crecimiento durante el curso. El objetivo fundamental de este rincón es que los niños hagan un seguimiento del proceso que sufren las diferentes plantas y se encarguen y hagan responsables de su cuidado y mantenimiento, para que aprendan de los resultados tangibles y tan gratificantes que aumentarán el interés de los niños. Los niños deben de ser los encargados de sembrar, plantar, regar, oler, tocar, comparar y hacer los descubrimientos precisos para que salga adelante este rincón. La maestra les podrá guiar en su aprendizaje ayudándoles en su andamiaje (Bruner).

Los niños pueden realizar actividades como puede ser un calendario en el que indiquen el tiempo y las incidencias de las diferentes plantas y cultivos. También pueden realizar experimentos con las variables luz, agua, temperatura en las plantas para verlo que sucede.

En lo que al rincón de animales se refiere, hago una propuesta que sería ideal para tener en un entorno escolar, pero que luego es muy discutida y causa polémica en los colegios. Es un rincón que sería ideal para que los niños tuviesen la posibilidad de conocer a los animales de cerca, tratarlos, cuidarlos, respetarlos y superar ciertos miedos. Sería una experiencia muy positiva de la cual se podría sacar mucho partido.

Los tipos de inteligencias que los niños trabajarán en este rincón son la inteligencia naturalista y la inteligencia kinestésica-corporal.

Tabla 11. Rincón de la naturaleza: huerto y animales

Rincón de la naturaleza: huerto y animales			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
Rincón del huerto	<p>Observar y explorar de forma activa su entorno.</p> <p>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.</p> <p>Manipular funcionalmente elementos y colecciones, identificar sus atributos y cualidades, y establecer relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.</p> <p>Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.</p>	<p>El entorno</p> <p>Los objetos y materias presentes en el medio,</p> <p>Estimación intuitiva y medida del tiempo</p> <p>Identificación de seres vivos y materia inerte.</p> <p>Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural</p> <p>Observación de fenómenos del medio natural.</p> <p>Valoración de su importancia de la naturaleza para la salud y el bienestar</p>	CG13.1. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES.
Experimentos con la naturaleza			CG13.2. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Calendario con el tiempo e incidencias			G13.3. DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS
Rincón de los animales			CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.5.

En este rincón al igual que en el de observación y experimentación, se fundamenta en las competencias psicopedagógicas expuestas a lo largo del trabajo, así como en las diferentes

competencias didácticas como se muestra en la tabla y principalmente en la competencia **“CG13.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área de las ciencias experimentales”**.

- **Rincón de psicomotricidad y juegos**

Las actividades de psicomotricidad en Educación Infantil van encaminadas a conseguir la activación mental a través del movimiento, ya que a través del él se va produciendo una organización mental del mundo exterior del niño. Las actividades de psicomotricidad le facilitan al niño la adquisición de nuevos aprendizajes que desarrollan sus capacidades, adquiriendo, además, nociones espaciales, temporales y conocimiento de los objetos (Ibáñez, 1996).

Para Parra (2005) este rincón responde a la necesidad del niño de tener un amplio movimiento y ejercicio físico y la afinación de conductas motrices amplias. A veces, en este rincón se puede integrar el área de expresión rítmico-musical ya que los objetivos están muy vinculados con la coordinación psicomotriz. Hay que dar a los niños la oportunidad de que experimenten y disfruten con las habilidades rítmicas y musicales y con la expresividad corporal.

Anteriormente ya hemos dado varias definiciones de juego y hemos visto la importancia que este tiene para que se produzca el aprendizaje de los niños. Las inteligencias que se trabajan en este rincón son la kinestésica-corporal, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Podríamos decir, que de todos los rincones que hemos expuesto, este rincón es en el que más se trabajan todas las áreas del currículo. Aunque este rincón da respuesta especialmente al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal y más concretamente al bloque 2: juego y movimiento; lo he querido incluir en el área de conocimiento del entorno ya que considero que se puede trabajar este área de una manera directa si así nos lo planteamos, ya que al tratarse de un rincón de exterior, podemos dar juego a los niños a que hagan juego libre o juego dirigido, por lo que están en contacto con la naturaleza y a través del juego dirigido nos podemos plantear trabajar contenidos propios del bloque 3: cultura y vida en sociedad, a través de múltiples juegos procedentes de diferentes culturas, juegos de corro, juegos musicales, etc., como podemos ver a continuación.

Tabla 12. Rincón de psicomotricidad y juegos

Rincón de psicomotricidad y juegos			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
Vehículos de transporte de juguete y artículos y módulos de psicomotricidad	Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión, y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y	Motricidad gruesa y fina Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego. Control postural	CG13.2. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES CG13.3. DIDÁCTICA DE

Rincón de psicomotricidad y juegos			
	movimientos. Relacionarse con los demás, de forma equilibrada y satisfactoria, interiorizando las pautas de comportamiento	Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.	LAS MATEMÁTICAS
Instrumentos musicales y reproductor de canciones	Hacer creaciones musicales con los instrumentos Conocer distintos grupos sociales, algunas de sus características, producciones culturales, valores a través de juegos y canciones de corro.	Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.	CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA CG13.5. DIDÁCTICA MUSICAL CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD
Juegos de corro, juegos de diferentes culturas, canciones de campamentos, juegos musicales, etc.		Juegos y canciones de diferentes culturas	
Circuitos dibujados en el suelo y tizas para que ellos puedan realizar diferentes circuitos.		Motricidad fina y gruesa Creatividad para hacer circuitos Juego con diferentes materiales en los circuitos	

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.6.

Este rincón se fundamenta con las competencias psicopedagógicas argumentadas a lo largo del trabajo y con las competencias didácticas expuestas en la tabla anterior. Por su parte, las competencias en las que principalmente nos basamos son en la “**CG13.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área musical**”, como ya hemos fundamentado en el apartado del desarrollo musical del niño anteriormente y dado que en este rincón ofrecemos al niño la posibilidad de manipular instrumentos musicales, así como trabajar con diferentes canciones y juegos de corro; en la “**CG13.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área de las ciencias sociales**” ya que a través de diferentes juegos de corro y tradicionales procedentes de diferentes culturas se trabajarán contenidos correspondientes a esta rama de las ciencias y como hemos visto anteriormente en Aranda (2003), hay que mostrar a los niños referencias a distintos grupos, fenómenos y productos sociales; y la competencia “**CG13.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área de la Educación Física**”, ya que prevalece el movimiento y la actividad física en este rincón, sobre todo la motricidad gruesa con los diferentes materiales como son los transportes y los módulos de psicomotricidad, o con las canciones y juegos de corro. En este aspecto, Martín (2008) propone que hay que considerar ciertos

aspectos a la hora de realizar actividades para adaptarnos al desarrollo del niño como son las leyes próximo-distal y céfalo-caudal, los procesos de control, percepción, sensación y el esquema corporal que los niños tienen de su propio cuerpo y respecto de este con el espacio. Por su parte, Batalla (2000) sostiene que hay que plantear a los niños tareas significativas que sean interesantes y estimulantes para que los niños adquieran un óptimo desarrollo motor teniendo siempre en cuenta el proceso evolutivo por el que están pasando.

- **Rincón del agua**

Laguía & Vidal (2001) consideran que el agua es un elemento que hay que tener en cuenta para que el niño juegue con él, ya que es un elemento natural muy atractivo y motivante para ellos. El patio es un buen espacio para que los niños jueguen con el agua. Con el buen tiempo, incluso se les podría montar una piscina. Hay que permitir que los niños jueguen con las pilas de agua fría y caliente, que experimenten, que dispongan de delantales grandes de plástico y de todos los materiales que puedan dar juego a su investigación y experimentación. Las actividades pueden ser de juego libre o de juego cooperativo o dirigido por el maestro. Todas estas actividades facilitan el dominio y coordinación de gestos muy precisos como son el llenar, vaciar, tapar, destapar, enroscar, desenroscar, escurrir..., también facilitan hábitos de autonomía como puede ser el vestirse y desvestirse solos, estimulan la sensibilidad, favorecen el lenguaje y les proporcionan un inmenso placer.

En este rincón, como en los anteriores, se trabaja globalmente todo el currículo, pero el bloque que más destaca es el de medio físico: elementos relaciones y medida. Respecto a las inteligencias que más se trabajan en este rincón son la inteligencia kinestésica-corporal y la naturalista.

Tabla 13. Rincón del agua

Rincón del agua			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
Diversos materiales para manipular en barreños, pilas de agua o en pequeñas piscinas.	Manipular funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades.	Diferentes magnitudes Noción de flotar/hundirse Noción de disolución Cambios de estado Permeabilidad de los materiales...	CG13.1. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES. CG13.3. DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.7.

Este rincón se fundamenta con las competencias psicopedagógicas argumentadas a lo largo del trabajo y con las competencias didácticas expuestas en la tabla anterior. Por su parte, la competencia en las que principalmente me baso es en la **“CG13.3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área de las matemáticas”**, ya que los niños a través de la manipulación de estos materiales trabajarán conceptos vinculados a esta competencia, como son la cualificación y la clasificación, en el que los niños a través de la manipulación tendrán que apreciar las cualidades de los objetos y sus atributos para su posterior clasificación (Ruiz, 2007).

3.3.7. Rincones del área de “Lenguajes: comunicación y representación”

Como menciona el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, esta área también pretende desarrollar las relaciones entre el medio y el niño ya que las diferentes formas de representación y comunicación son instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de sentimientos, pensamientos, vivencias y le sirven al niño de nexo entre su mundo interior y el exterior (Real Decreto 1630/2006).

Según Ibáñez (1996), esta área permite al niño que se comunique con su medio, expresando y representando todo lo que siente, por lo tanto esta área es la que engloba más bloques de contenidos de las tres que conforman el currículo (Ibáñez, 1996).

El Real Decreto divide los contenidos de esta área en tres bloques que son el lenguaje verbal (escuchar, hablar, conversar; aproximación a la lengua escrita y acercamiento a la literatura), el lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y de la comunicación, lenguaje artístico y lenguaje corporal.

Respecto al bloque del lenguaje oral, hay que brindarles a los niños oportunidades de expresarse y comunicarse. Respecto al lenguaje verbal, Ibáñez (1996) considera que en el aula se plasman una gran cantidad de experiencias de los niños, que cada vez van siendo más complejas, a través de las diferentes formas de comunicación. Todo esto basado en un clima de confianza y cariño por parte del educador que le dé al niño la suficiente confianza como para que se pueda expresar y comunicar con todas las personas que le rodean. Algunas de las situaciones en las que más se facilita la comunicación oral, como ya hemos mencionado, en el Rincón de la Alfombra según Ibáñez (1996), son en las asambleas y en los rincones de juego del aula, ya que los niños dialogan entre sí y con el educador. En la aproximación a la lecto-escritura como ya hemos visto anteriormente, el niño pasa por una serie de fases en la adquisición de la lectura y de la escritura que el maestro tiene que conocer. Según Bigas & Correig (2007), partiendo del conocimiento que el maestro tiene de esas fases, tiene que brindarle al niño contextos ricos en situaciones en las que leer y escribir sea necesario, por lo que la intervención del maestro desde un enfoque constructivista tiene que tomar en consideración aspectos como tener siempre en cuenta los conocimientos que tiene cada niño acerca de la letra impresa, ya

que según el ambiente alfabetizador que cada niño tenga en sus hogares podrán estar en diferentes niveles y a partir de ahí tiene que organizar actividades de lecto-escritura que permitan al niño construir activamente sus conocimientos. Siguiendo con Bigas & Correig (2007), el docente tiene que familiarizar a los niños con las formas literarias, por lo que es importante que en el aula los niños tengan muchos libros, se transmita oralmente la literatura y se les facilite a los niños espacios y tiempos en los que puedan mirar, leer y compartir sus experiencias literarias. Hay que introducirles el lenguaje escrito de una forma natural y basándonos en sus propios ritmos e intereses. El educador, en consonancia con las familias, debe estimular la actividad de los niños respecto a la lecto-escritura. Hay que mostrar a los niños todas las letras que nos rodean animándoles a que ellos mismos hagan nuevos descubrimientos. Hay que plantearles múltiples situaciones educativas en las que tengan que recoger datos, analizarlos, organizarlos y utilizarlos, ya que, si al niño solo se le ofrecen actividades cerradas en las que tienen que desarrollar la habilidad motriz de escribir, su actividad mental queda relegada perdiendo el interés. Hay que realizar actividades que sean motivadoras y que tengan sentido para el niño. Los niños tienen que saber que están aprendiendo a escribir y a leer y que para ello tienen que asumir una serie de técnicas dirigidas y controladas por el educador para que las realicen con corrección. Hay que aprovechar la motivación y el interés que muestran los niños por querer aprender a escribir y a leer para así hacerse mayores y estar más cerca del mundo de los adultos. El profesor, aprovechando esto, tiene que ofrecer a los niños actividades variadas sin caer en la reiteración y aburrimiento (Ibáñez, 1996).

Respecto a la utilización del lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y de la comunicación favorecen el pensamiento estratégico del alumno. Según Coll, Mauri y Onrubia (2008) en Gallardo et al. (2016) el profesor puede aprovechar los medios tecnológicos y virtuales que nos ofrece la sociedad actual para guiar al alumno en su aprendizaje ejerciendo el rol de facilitador. Como dicen Badia y Monereo (2008) en Gallardo et al. (2016), "las TIC permiten la creación de contextos de enseñanza y aprendizaje procedimentales, exploratorios, flexibles, idóneos para el trabajo colaborativo con los compañeros" (p. 80). Esto permite plantearnos las TIC como una estrategia de aprendizaje que favorece a aprender a aprender y que desarrolla el pensamiento estratégico del alumnado (Gallardo et al. 2016).

En relación con el lenguaje plástico en infantil, según Lowenfeld & Brittain (2008) para los niños es una forma de organizar su ambiente de manera que tenga sentido, por lo que es más importante dotar a los niños en el aula de las herramientas necesarias, de ambientes donde expresarse y de apoyarles para que lo hagan, que preocuparnos de lo que dibujan.

El Real Decreto exige que hay que acercar a los alumnos al conocimiento de obras artísticas, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, es por esto que he planteado un rincón exclusivo de creatividad, en el que se le da la oportunidad al alumnado de que como dicen Lowenfeld & Brittain (2008) exprese sus propios

sentimientos y emociones por las cosas que le rodean a través del dibujo, sin juzgar el desarrollo del buen gusto de acuerdo con los patrones sociales actuales.

Según Hervás (2007), es tarea del maestro la de facilitar la salida de todo lo que hay dentro de los niños, es decir, su capacidad creativa, su imaginación, su sensibilidad y sus sentimientos, y plantearles experiencias plásticas y vivencias artísticas en las que se puedan poner en juego sus capacidades, sus experiencias sensoriales, lúdicas, afectivas, etc. favoreciendo la observación y el disfrute de materiales, formas, y diferentes soportes y aceptando su propia expresión sin ponerles límites.

3.3.7.1 Rincón de letras

Según Laguía & Vidal (2001) y Parra (2005), el lenguaje y la comunicación son utilizados por el niño en cualquier momento y espacio, pero en este rincón podemos brindarle al niño la oportunidad de utilizar su comunicación y lenguaje a través de materiales más específicos. Este rincón tiene la finalidad de estimular y crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de la lectura y estimular las experiencias del grafismo integrador, con el objetivo de que el niño consiga dominar el trazo, la direccionalidad, la posición en el espacio y el carácter rítmico. Hay que crear situaciones en las que el niño tenga la necesidad de comunicarse mediante la escritura y de buscar y preguntar informaciones que necesite, por lo que el maestro procurará dar todo tipo de estímulos que el niño necesite. Es importante que el niño sienta la necesidad de escribir bien, procurando que sus resultados sean limpios y agradables, por lo que él poco a poco se irá autorregulando e irá respetando las normas de atención y pulcritud.

Según Ibáñez (1996) las actividades que se pueden realizar en este rincón son casi infinitas, pero tienen que estar cuidadosamente programadas, con un nivel creciente de dificultad que permita al niño ir las superando y que a través de ellas se cumplan los objetivos del currículo.

Como ya hemos mencionado, este es un rincón en el que se trabaja principalmente el área de Lenguajes: Comunicación y representación, y más concretamente el bloque 1. Lenguaje verbal, ya que con este rincón lo que se pretende es que los niños tengan la oportunidad de hablar, escuchar, conversar, tener un acercamiento a la lengua escrita y un acercamiento a la literatura. Tenemos que ofrecer a los niños una diversidad de materiales para que esté adaptado a todos los estilos de aprendizajes: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Respecto a las inteligencias de Gardner, la que se trabaja en este rincón principalmente es la inteligencia verbal-lingüística, pero dado el carácter globalizador de la etapa en la que nos encontramos y gracias a la metodología que estamos empleando se pueden dar otro tipo de inteligencias, dependiendo de cómo los niños enfoquen sus actividades en el rincón. Respecto a la inteligencia intrapersonal e interpersonal se podría decir que se dan en general en todos los rincones.

Tabla 14. Rincón de letras

Rincón de letras			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
Zona biblioteca	<p>Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute y de expresión de ideas y sentimientos.</p> <p>Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes.</p> <p>Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua.</p> <p>Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura.</p>	Aproximación a la literatura	<p>CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA</p> <p>CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD</p>
Materiales de escritura		Aproximación a la lengua escrita	
Zona de teatro		Dramatización y ayuda de recursos extralingüísticos	
Buzón		Acercamiento a la lecto-escritura. Comunicación de ideas y sentimientos a compañeros a través de la lecto-escritura.	
Zona exposición.		Motivación para sacar productos de los rincones de lecto-escritura.	

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.8.

Todo el material presentado hace que los niños vayan adaptando su competencia comunicativa a la de otros niños y a la del adulto, para poco a poco ir siendo más autónomos ante la sociedad, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, es decir, los niños van mejorando sus capacidades y van adoptando las formas propias de comunicación de su contexto (Fons & Palou, 2016).

Este rincón se fundamenta desde las diferentes competencias psicopedagógicas presentadas a lo largo del trabajo y más concretamente a las expuestas en la tabla, siendo la **“CG13. 4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área de la Lengua y Literatura”**, la competencia principal dado el contenido del rincón.

El lenguaje y la comunicación tienen una presencia constante en el aula a lo largo del día, siendo en ocasiones el objeto mismo de la actividad o utilizándose en otros momentos el lenguaje como instrumento de comunicación para regular, dirigir o comentar otras actividades, o simplemente como la propia interacción que tienen los niños entre ellos en los diferentes momentos que se dan en la clase (Monfort & Juárez, 2001).

3.3.7.2 Rincón de la expresión plástica

Parra (2005) y Laguía & Vidal (2001) coinciden en que este rincón tiene que ofrecer a los niños materiales transformables a partir de la manipulación. Lo que prima en este rincón es que los niños potencien al máximo la creatividad y su libre expresión. Es un rincón en el que los niños irán descubriendo paulatinamente que no solo se pueden expresar mediante el lenguaje oral, sino que también se pueden expresar desde otras perspectivas con material de dibujo y de pintura, material para el modelado, material de desecho y material de soporte con los que podrán crear sus propios códigos de imágenes, de colores, de formas...Cada niño hará creaciones muy personales en las que el maestro no tiene que intervenir, no es necesario que les demos modelos o que les corriamos nada, ellos tienen un gran poder de imaginación y son autosuficientes para ellos solos saber qué escoger. Lo importante de este rincón siempre son los procesos, no los resultados. Con los procesos los niños tienen que manipular los materiales, por lo tanto, tienen que ensuciarse. Por ello, es importante ofrecer a los niños variedad de utensilios y soportes, renovar, cuidar y reciclar el material. El rincón tiene que estar situado en el aula en un lugar luminoso y cerca del agua para que los niños puedan limpiarse, también tiene que estar provisto de una zona de exposición de los resultados de los niños, así como un lugar en el que los niños puedan guardar sus creaciones, lo que nos servirá de ayuda para hacer un seguimiento de su proceso creativo.

A través de este rincón los niños trabajan su inteligencia viso-espacial y kinestésica-corporal, aunque pueden darse otro tipo de inteligencias en el rincón. Respecto al área del Real Decreto que se trabaja en este rincón es el de Lenguajes: Comunicación y representación, y más concretamente el bloque 3 de lenguaje artístico.

Tabla 15. Rincón de la expresión plástica

Rincón de la expresión plástica			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
De dibujo y pintura, material para el modelado, material de desecho y reciclado y material de soporte	Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.	Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio). Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas	CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA
Rincón del museo			CG13.6. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Cajones individuales			CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.9.

Como podemos ver en la tabla, este rincón se fundamenta con distintas disciplinas ya que al tratarse de una etapa en la que el niño aprende de manera global, no nos podemos ceñir a una única competencia, por lo que este rincón también se fundamentará desde la psicología del desarrollo y de la educación además de con la competencia **“CG13. 6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área Plástica y Visual”** ya que como dice Panadès, I. y Balada, M. (2007), hay que dar a los niños en el aula la oportunidad de que tengan acceso al mundo del arte, a la creatividad personal... ya que así podrán llegar a un nivel de expresión y aprendizaje de los lenguajes artísticos.

3.3.7.3 Rincón de las Tic-inglés-música

Acerca de las TIC el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre establece que hay que iniciar al alumnado en el uso de instrumentos tecnológicos como elementos de comunicación, hay que acercar al alumnado a producciones audiovisuales haciéndoles críticos de sus contenidos y de su estética y hay que concienciarles de la necesidad de un uso moderado de las TIC.

En este rincón hemos combinado la lengua extranjera inglés, las TIC y la música, ya que a través de materiales como pueden ser la pizarra digital, reproductores de música, los Ipad, etc. podemos trabajar estos contenidos de una manera sencilla y divertida. Este rincón no dispondrá

de instrumentos musicales ya que ya han sido proporcionados en otros rincones. En este rincón los niños tendrán que llegar a un consenso de reglas y de regulación de los materiales, ya que al ser materiales caros, no habrá suficientes para todos, por lo que ellos tendrán que autorregularse y seguir una serie de normas de convivencia en este rincón. La maestra les podrá ayudar y les facilitará la búsqueda del material que quieran en internet.

Por lo tanto, este rincón al ser un poco amplio, ya que dependerá de lo que cada niño quiera trabajar en él, es difícil concretar las inteligencias a trabajar ya que dependerá de las diferentes situaciones que se den. Respecto al currículo, como ya he dicho en múltiples ocasiones, nos encontramos en una etapa globalizadora en la que no se trabaja por áreas específicas, sino de una manera global, por lo que en este rincón se podría trabajar cualquier área, aunque especialmente está encuadrado en el área de Lenguajes.

Tabla 16. Rincón de las Tic-inglés-música

Rincón de las Tic-inglés-música			
MATERIALES	OBJETIVOS ORIENTATIVOS	CONCEPTOS / CONTENIDOS	COMPETENCIA DISCIPLINAR DEL GRADO
Ordenadores, Ipads, Reproductores de música, Pizarra digital...	Iniciar en el uso de las TIC Fomentar una actitud positiva hacia el inglés y comprender de forma global el idioma a través de juegos y canciones.	Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos. Acercamiento a producciones audiovisuales Acercamiento al inglés a través de las TIC	CG8.TIC CG13.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA CG13.5. DIDÁCTICA MUSICAL CG13.7. DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD

Nota. Ver la descripción de los materiales y actividades del rincón en el anexo 6.1.10.

Este rincón se fundamenta con las competencias psicopedagógicas como son la Psicología del Desarrollo y la Psicología de la educación y con las diferentes didácticas que se exponen en la tabla anterior. La principal competencia que destacaría en este rincón sería la **“CG13.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el área musical”** ya que los niños trabajarán la música y el sonido a partir de diferentes recursos electrónicos y la **“CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa”** ya que está vinculada al uso de las TIC en el aula, como técnicas de enseñanza.

Según De Pablos, J. (2007) debemos introducir las Tic desde la educación infantil y hay que hacerlo de manera progresiva y a partir de unas actividades previas. El contacto que los niños tienen con la informática despierta su interés y satisfacción. La utilización de las TIC en el aula a estas edades a través de la experimentación y la manipulación favorecen en el niño la estimulación de su creatividad, el respeto por el ritmo de aprendizaje, se fomenta y desarrolla la socialización y su curiosidad así como su espíritu de investigación.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

4.1. Limitaciones y propuestas de mejora

Este trabajo ha sido una de las mayores aportaciones a mi formación, y he de decir que mi esfuerzo me ha costado. Considero que un trabajo como este, que demanda como eje principal la síntesis del Grado en un número determinado de páginas, no debería encontrarse con tantas limitaciones. La principal limitación con la que me he encontrado ha sido con la falta de formación en algunas materias. Me considero afortunada porque he tenido la posibilidad de elegir a ciertos maestros durante la carrera con los que sabía que iba a aprender mucho, como ha sido en asignaturas tan importantes como las de Psicología, Motricidad, Adquisición y desarrollo del lenguaje, Lectura, escritura y literatura infantil, Desarrollo del pensamiento lógico-matemático y su didáctica, y Psicobiología, principalmente (a los cuales aprovecho para agradecerles su dedicación), pero en otras asignaturas, también muy importantes, no he tenido la suficiente formación que me permitiese, como mínimo, afrontar un trabajo de este calibre, por no hablar de lo que respecta a mi futuro cuando sea docente de un aula de infantil y, que si no es por mi propia formación, tendría muchas carencias.

Es incoherente que haya aprendido más en un solo trabajo que en 4 años de carrera, por lo que este Grado debería estar planteado de otra forma. Debería haber un consenso entre todos los Departamentos para que no emitan informaciones contradictorias y no se produzcan duplicidades de los contenidos. Todas las asignaturas deberían estar planteadas de tal manera que sean capaces de formarnos en la competencia que nos tienen que formar para que podamos ser unos buenos docentes.

Otra limitación con la que me he encontrado es con la bibliografía. Para poder abordar un TFG de manera competente deberíamos llegar a él con una “mochila” llena de buenas referencias a las que poder consultar, ya que, en muchas asignaturas, por muy bien que se nos haya formado, no se nos han facilitado las referencias documentales necesarias para fundamentar su contenido, premisa básica de un trabajo académico como es este.

Otra limitación es el acceso a la información y a la documentación que he necesitado, ya que, de cara a los documentos de la biblioteca, hay ejemplares que están muy demandados por los alumnos y de los que no hay suficientes ejemplares. Una propuesta de mejora, que no sé si es factible, sería la de que ciertos libros y manuales tan demandados, tuviesen la opción de poder acceder a su información de manera online como si fuesen libros electrónicos.

Por otro lado, creo que no se le concede a la asignatura de TFG la importancia que realmente tiene al valer tan solo 6 créditos. Es un trabajo al que hay que dedicarle muchísimo tiempo y esfuerzo y al que, al ser la síntesis de todas las competencias del Grado, se le debería dar más valor ya que es donde se demuestra si realmente eres competente. He de decir, que yo he

tenido suerte de que el tutor que he tenido ha sabido vincular la memoria del Prácticum con el TFG lo cual nos ha ahorrado mucho trabajo, pero por otras compañeras sé que eso no ha sido así. Respecto al tiempo del TFG o los créditos, mi propuesta de mejora sería la de concederle más créditos al TFG lo que le añadiría un valor, en lo que ha prestigio hacia el trabajo se refiere, y con el que se supone se podría dedicar más tiempo. Debería hacerse como en otras universidades en las que se realiza el TFG al concluir el último Prácticum (habiendo este comenzado antes y concluido mucho antes), y es un tiempo dedicado íntegramente a este trabajo.

4.2. Viabilidad del proyecto

Mi TFG plantea los rincones como un contexto potencialmente significativo de aprendizaje. El motivo que inspiró este tema fue tras ver en distintos contextos educativos en los que supuestamente planteaban los rincones como metodología de trabajo y ver que prácticamente ninguno de ellos cumplía con la esencia de lo que esta metodología implica, como es que el niño sea autosuficiente para construir su conocimiento y que pueda autorregularse solo, y en el que el profesor sea tan solo el guía de su andamiaje y aquel que le ayuda en su Zona de Desarrollo Próximo, ajustando su acción su proceso de aprendizaje.

Creo que esta propuesta educativa es viable siempre y cuando el profesional que lo vaya a poner en práctica entienda cuáles son las premisas que este conlleva y tenga clara cuál tiene que ser su posición ante el niño, ya que un hándicap con el que se podría encontrar la puesta en práctica de este TFG es que tiene objetivos orientativos, no pueden ser objetivos fijados por el profesor con la intención de ser evaluados como la mayoría de los docentes están acostumbrados, por lo que sería algo que el maestro que vaya a poner en marcha esta propuesta tendría que tener siempre presente y muy claro, el hecho de que no puede ir con unos objetivos fijados de antemano ya que el niño es el que va construyendo su propio conocimiento y no es algo previsible. Otra cosa que el educador debería tener siempre en cuenta es que en esta metodología la evaluación nunca es a *posteriori*, sino que forma parte y es una gestión del proceso de aprendizaje; la evaluación forma parte de este y es parte intrínseca y por lo tanto el maestro fluye con el proceso de aprendizaje del niño ayudándolo, como ya he dicho, en su Zona de Desarrollo Próximo.

Por otra parte, aunque en mi opinión, estos rincones sí deberían ser factibles en cualquier entorno educativo, adaptándolos a los diferentes contextos, no siempre nos vamos a encontrar, por ejemplo, con centros que admitan animales, o centros amplios en los que poder plantar un huerto o hacer rincones de exterior, pero creo que he dado suficientes recursos como para poder abordar las diferentes áreas del currículo, y ya sería tarea del maestro la de adecuar esta propuesta a las características de su contexto.

4.3. Aportación personal

He de decir, que este trabajo, a pesar del grandísimo esfuerzo que me ha costado, ha sido una de las mejores experiencias que me llevo de la carrera, ya que, aunque no haya sido fácil, siento que ha sido algo que ha merecido la pena ya que es la mejor conclusión que ha podido tener el Grado, un trabajo que exija la síntesis de este y con un tema que yo misma he podido elegir y del que he aprendido mucho.

El trabajo por rincones es una metodología común que se da en muchos colegios, aunque no todos tienen concebida la esencia de lo que realmente significa el trabajar por rincones, como he podido ver y contrastar con mi experiencia y este trabajo. Espero que esto sirva como síntesis de lo que es la metodología por rincones y que aquellos que se lo lean entiendan la entidad y el fondo de esta tiene y lo puedan poner en marcha.

Con este trabajo, he aprendido a que nunca se termina de aprender y a que es importantísimo la formación y renovación constante. También he aprendido algo que me parece esencial, y es ver al niño y la educación “con otros ojos”, es decir, ver que es posible el cambio de la educación y que este depende del maestro y de la concepción que este tenga del alumno. Además, también me ha permitido aprender más de mí, ver que soy capaz de sacar adelante un trabajo de rigor en un tiempo reducido y ver la ilusión que me suponía aprender y profundizar más sobre el tema. Personalmente, estoy deseosa de poder poner en marcha esta propuesta didáctica en algún colegio y de seguir aprendiendo, ahora sí, desde una práctica que complementa mis conocimientos teóricos.

4.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

Tabla 17. Vinculación de las competencias del Grado en el TFG

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.	3.2.1.	Papalia et al. (2010) 32, 33,34,35,36 Palacios, Marchesi y Coll (1990) 33, 33, 35 Lázaro Martínez (1981) 35, 36	Benes, Turtle, Khan y Farol (1994) 32 Lenroot y Giedd (2006) 32 Fivush y Nelson (2004) 34 Howe (2003)34 Gelman, Spelke y Meck (1983) 33 Piaget e Inhelder (1967) 33 Gamer y Power (1996) 34 Laible y Thompson (1998)34 Dennis (2006) 35 Saami, Mumme y Campos (1998) 34 Lagattuta (2005) 34 J. H. Flavell, Green y Flavell (1995) 35 Denham et al. (2003) 35 Enesco y Olmo (1987) 35 Turiel (1983)35 Piaget 35
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	3.2.2. 3.1.4	Prados et al. (2014)15 Piaget (1976) 18 Vygotsky (1978) 18 Rodríguez Arocho (1999) 19 Papalia et al. (2010) 36, 40, 43, Lázaro Martínez (1981) 38, 39, 41 Garrote, del Campo & Navajas (2003) 37 Martín Bravo, Navarro y Aguilar (2016) 42 Owens (2011) 39 Laguía & Vidal (2001) 54	Pozo (1989) 15 Piaget 16, 17,18,29, 33,40, 42, 49, 53 Vigotsky 18,29, 30 Descoudres 38 Rhoda Kellogg (1970) 40 Berk (1986) 40
CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.	3.1.4. 3.2.1. 3.2.2.	Gardner (2005) 21, 22, 29 Piaget (1976) 18 Vygotsky (1978) 18 Papalia et al. (2010) 32, 33, 34, 35, 36, 40, 43, 49	

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.	3.1.4. 3.1.3. 3.3.1.	Prados et al. (2014)14, 15 16, 17, 18, 19 Bronfenbrenner (1987) 20, 21 Lorca (2007) 25 Papalia et al., (2010) 49	Bruner (1976) 19
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	3.1.4. 3.3.5.	Parra (2005)8, 9, 10, 11, 26, 27 Vega y Garrote (2005) 18, 22, 23, 25, 26 Prados et al. (2014) 22, 23 Bermejo y Ballesteros (2014) 26 Lorca (2007) 25 Palacios et al. (1990) 49	Piaget 16,17,18,29, 33, 35, 49, 53 Vigotsky 18,29, 30,40, 51 Bruner (1976) 19 Coll et al. (1993) 22 Monereo (2002) 25 Frabboni (2002) 27
CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los trastornos de hábitos y comportamientos no saludables, y sus consecuencias para intervenir o colaborar.	3.3.5.	Ibáñez (1996) 49, 50	
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.	3.1.2. 3.1.3. 3.1.4.	Laguía & Vidal (2001) 9, 10, 11, 12, 13,14, 27, 28, 31, 32, 53, 54, 57, 60, 62, 66, 69 Lovelace (1992) 10 Teruel (2013) 10 Ibáñez (1996) 10, 11, 12, 31 Karl Gros (1901) 11 Delgado (2011) 9, 11 Parra (2005) 13, 25, 26, 32, 50, 54	Bertrand Rusell 10 Pau Vila 10 Del Carmen y Viera (2002) 13
CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.	3.1.4. 3.3.7.	Delgado (2011) 9, 11, 24 Piaget 16, 17 Prados et al. (2014) 14, 15,16,17,18,19,22, 23,25, 29. Gallardo et al. (2016) 10, 23, 24, 68 Bronfenbrenner (1987) 20, 21 Gardner (2005) 21, 22 Vega & Garrote (2005)18, 22, 23, 25, 26 Laguía & Vidal (2001) 28 De Pablos (2007) 74	Decroly, Ferriere, Dewey, Cousinet y Freinet 8, 9 Albert Bandura (1987) 15 Barlett 16 Ausubel 17, 18 Novak (1998) 17 Bruner (1976) 19 Alonso y Gallego 23 Kolb 23 Coll, Mauri y Onrubia (2008) 68 Badia y Monereo (2008) 68
CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación o de otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la	3.1.4.	Laguía & Vidal (2001) 28	

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
innovación.			
CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.	3.1.4.	Laguía & Vidal (2001) 28	
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.	3.3.1. 3.3.5. 3.3.6. 3.3.7.	Ibáñez (1996) 44, 49, 50, 55, 56 Real Decreto 1630 44, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 67, 68, 71, 72	
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	3.1.4.	Escamilla (2009) 59	
CG13.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Experimentales.	3.1.4. 3.3.6.	Lorca (2007) 25 Ibáñez (1996) 60, 64 Parra (2005) 62, 64 Marín (2005) 61	
CG13.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Sociales.	3.3.5. 3.3.6.	Rivero (2011) 55 Aranda (2003) 56, 58 Ibáñez (1996) 56	Hannoun (1977) 56
CG13.3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas.	3.3.6.. 3.3.6.	Laguía & Vidal (2001) 57 Parra (2005) 57 Ruiz (2007) 42, 58, 67 Escamilla (2009) 59	
CG13.4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Lengua y Literatura.	3.2.2. 3.3.5. 3.3.7.	Rodari (2010) (2002) 13, 38 Bigas & Correig (2007) 38, 39, 40, 67 Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2015) 52 Ibáñez (1996) 50, 67, 69, Laguía & Vidal (2001) 71 Parra (2005) 71 Fons & Palou (2016) 70	Frith (1989) 38 Teberosky (1999) 39

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
		Monfort & Juárez (2001) 71	
CG13.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el Musical.	3.2.2. 3.3.6. 3.3.7.	Akoschky 41, 42 Sarget Ros (2003) 41, 42	
CG13.6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual.	3.3.7. 3.3.7.	Papalia et al. (2010) 40 Lowenfeld & Brittain (2008) 40, 41, 68 Águeda Hervás (2007) 69 Laguía & Vidal (2001) 71 Parra (2005) 71 Panadès y Balada (2007) 72	Braswell (2006) 40 Braswell y Callanan (2003) 40
CG13.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Educación Física.	3.3.6.	Ibáñez (1996) 64 Parra (2005) 64 Martín (2008) 65 Batalla (2000), 66 Aznar, P., Morte, J.L., Serrano, R. y Torralba, J. (1998) 52	

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., & Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Aranda, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Aznar, P., Morte, J.L., Serrano, R. y Torralba, J. (1998). *La Educación Física en la Educación Infantil de 3 a 6 años*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE.
- Bermejo, B., & Ballesteros, C. (2014). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide
- Bigas, M., & Correig, M. (2007). *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- De Pablos, J. (2007). La educación infantil y primaria en la sociedad del conocimiento: el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. En *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria* (pp.25-43). España: Ministerio de educación y ciencia. Secretaria general de educación.
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. España: Paraninfo.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fons, M. & Palou, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (2005). Revista de Psicología y Educación. *Revista de Psicología Y Educación*, 1(1), 17–26.
- Garrote, N., Campo, J. de, & Navajas, R. (2003). *Protocolo de análisis y desarrollo de la actividad física y deportiva: diseño y desarrollo de tareas motoras en educación primaria*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Groos, K. (1899): *Die Spiele der Tiere*. Jena. G. Fischer. (Ed. Inglesa, the play of man. New York: Appleton,1901).
- Hervás, Á. (2007). Con arte y parte. Plástica y niños...Arte seguro. En Agra, MJ., *La educación artística en la escuela* (pp.43-50). Barcelona: 2007.
- Ibáñez, C. (1996). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

- Laguía, M., & Vidal, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil:(0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lázaro Martínez, A. (1981). *Desarrollo psicológico del niño : [De los 18 meses a los 8 años]*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias.
- Lorca, A. Z. (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Región de Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Lovelace, M. (1992). *El proyecto curricular del segundo ciclo de la educación infantil*. Escuela española
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Marín, N. (2005). *La enseñanza de las ciencias en educación infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martín Dominguez, D. (2008). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Pirámide
- Martín Bravo, C., Navarro Guzmán, J. I., & Aguilar Villagrán, M. (2016). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2015). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso.*Revista complutense de Educación, 445-46*.
- Monfort, M. & Juárez, A. (2001). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: Cepe.
- Morán, E., Fuster, R., & Sopeña, L. (1997). *Rincón a rincón: actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Madrid. Red de Bibliotecas Universitarias. REBIUN.
- Owens, R. E. (2011). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Panadès, I. y Balada, M. (2007). Situación y perspectiva de la educación artística. En Agra, MJ., *La educación artística en la escuela* (pp.11-18). Barcelona: 2007.
- Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill Interamericana.
- Parra, J. (2005). *La educación infantil. Su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Piaget, J. (1976). *Development explains learning*. In S. F. Campbell (Ed.), *Piaget sampler: An introduction lo Jean Piaget in his own words*. New York: John Wiley and Sonso

- Prados, M. M., Sánchez, V., Sánchez-Queija, I., del Rey, R., Pertegal, M. A., Reina, M. C., Ridao, P., Ortega, F.J., & Mora, J.A. (2014). *Manual de Psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Real Decreto 1630. *Enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, BOE de 4 de enero 474-482 (2007).
- Rivero, M.P. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Del Bronce.
- Rodari, G. (2010). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Editorial Popular.
- Rodríguez Arocho, W.C. (1999). Revista latinoamericana de psicología, 31 (3), 477-489.
- Ruiz, L. (2007). Aprendizaje y matemáticas. La construcción del conocimiento matemático en la Escuela Infantil. En M. Chamorro, *Didáctica de las matemáticas para Educación Infantil* (pp. 1–38, 101-142). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Sarget Ros, M. A. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 18, 197-209.
- Teruel, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid. Alianza Editorial
- Vega, M., & Garrote, N. (2005). *La Lección Expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno*. Salamanca: Universidad Complutense de Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

6. ANEXOS

6.1. Descripción de los materiales y actividades de los rincones

6.1.1. Rincón de la alfombra

Los materiales que se presentan en este rincón será una alfombra grande en la que quepan todos los alumnos para la realización (entre otras actividades) de la asamblea, tendrá cojines para una mayor comodidad y estará dividida en dos zonas, una zona para actividades que requieran tranquilidad y otra zona para el juego con materiales como son los puzzles, rompecabezas, piezas de construcción y bloques de madera, cochecitos de juguetes y garajes, animales de plástico y muñecos.

6.1.2. Rincón del juego simbólico

Constará de diferentes rincones que pueden ser fijos o los podrá ir poniendo la maestra según vaya considerando:

1. Rincón de la casa: alguno de los materiales que tendrá será una cocinita, cunas, bebés, frutas y comidas, menaje de la cocina, muñecas, herramientas...
2. Rincón de los disfraces: constará de un baúl con disfraces de todo tipo, de diferentes culturas y épocas, de profesiones, de animales, ropa de adulto, complementos, maquillaje, perchas, etc. Este rincón dispondrá de un espejo.
3. Rincón de la tienda: tendrá un mostrador, una caja registradora, dinero de mentira, estanterías para colocar el material, balanza, teléfono, papel para envolver, bolsas, cestos, monederos, y diferentes productos para vender de plástico o con materiales reciclados.
4. Rincón de las profesiones: se les proporcionará materiales de diferentes profesiones como pueden ser de doctor, peluquero, veterinario, policías, bomberos, etc. Se les podrá pedir a las familias que nos faciliten materiales de las profesiones a las que se dediquen.
5. Rincón de los medios de transporte: Los niños tendrán coches y diferentes garajes, así como una alfombra de circuitos. También se les proporcionará vías de tren de juguetes y trenes, taxis, aviones, helicópteros, barcos, etc.
6. Rincón de los instrumentos musicales: Se les proporcionará toda clase de instrumentos, así como cajas para que los guarden clasificándolos en instrumentos de viento, percusión o cuerda.

6.1.3. Rincón de lógico-matemática

Material 1. Rincón del número: Proporcionaremos al alumnado material diverso en relación con los números tales como carteles con los números, carteles con los números escritos, plantillas de los números plastificadas para que puedan repasarlas con rotuladores, tarjetas con animales que se correspondan con los números, figuras numéricas, etc. con los que los niños tengan la posibilidad de manipular y jugar con ellos.

Dos ejemplos de un rincón del número podrían ser los siguientes:



Otros materiales que podemos presentar son pinzas de la ropa con los números, para que los puedan manipular con otra combinación de materiales, tapones de botellas, botones, etc. A continuación muestro una serie de materiales que podemos proporcionar a este rincón para que los niños lo manipulen:





Material 2. Tabla de los atributos: Será una tabla, que estará colgada en el rincón del aula para que los niños siempre la tengan presente.

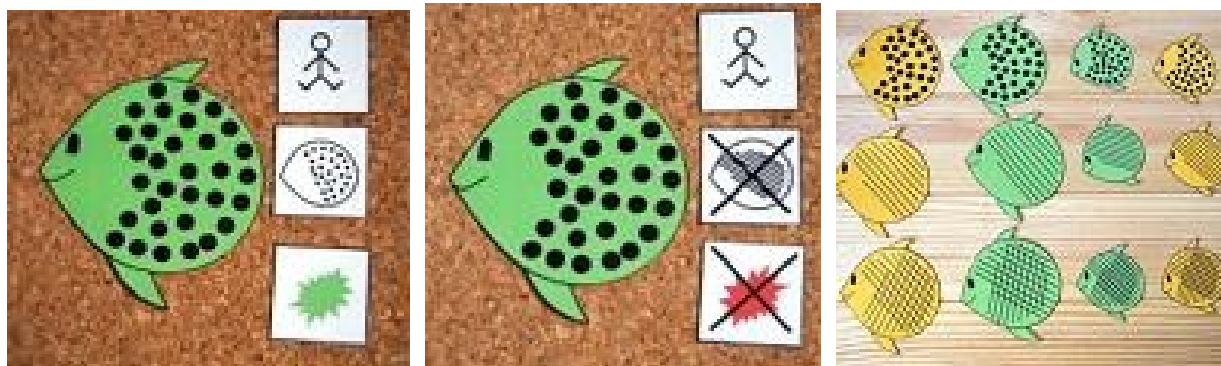
Material 3. Buscando nuestro pez: necesitaremos tarjetas de diferentes atributos: Forma (Cuadrado, Triángulo, rectángulo y círculo), Color (rojo, amarillo y azul), tamaño (grande y pequeño), y diferentes peces que cumplan con los diferentes atributos.

❖ **Desarrollo de la actividad:**

La actividad consiste en que se cogen una tarjeta de cada atributo y el niño tiene que ir a buscar el pez que cumpla con todas esas características (ejemplo: pez rojo, cuadrado y grande). Cuando lo haya encontrado tiene que verificar que el pez cumple con todos los atributos que las tarjetas le indican. Si no es así tendrá que volver a buscarlo.

❖ **Variantes:**

- También se pueden añadir las tarjetas con un atributo tachado (por ejemplo, la tarjeta con el rojo tachado, quiere decir que el pez puede ser azul o amarillo... y así con todos los atributos).
- Se pueden añadir más atributos como diferentes grosores, o diferentes estampados del pez (rayas, con puntos...).
- Con las tarjetas de atributos buscar algún objeto que se identifique con esos atributos que no tiene por qué estar restringido en nuestro conjunto de peces.

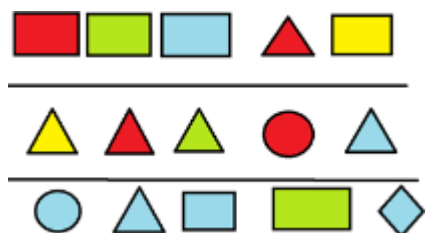


Material 4. Caza al intruso: Los materiales necesarios son cartulinas (que después se plastificarán), rotuladores normales y rotuladores de pizarra.

❖ **Variantes:**

En lugar de trabajar individualmente en el rincón se puede trabajar grupalmente en asamblea.

Un ejemplo de plantilla puede ser el siguiente:



❖ **Desarrollo de la actividad:**

- Esta actividad la desarrollarán individualmente.
- Constará de diferentes plantillas plastificadas, con varias series de formas que los niños elegirán, con rotuladores para pizarra deberán tachar la figura intrusa.
- Para que todos puedan jugar, los niños borrarán el rotulador con una toallita húmeda.

Material 5. Comparando materiales: Proporcionaremos a los niños materiales que tendrán que comparar y medir. En la asamblea podremos trabajar esto. Los niños podrán dar ideas, algunas que pueda dar la maestra puede ser que los niños que estén en el rincón se comparen las alturas de los calcetines, o que comparen cuerdas y las ordena de mayor a menor o viceversa... También les ofreceremos materiales para trabajar el tiempo, como son relojes de arena o cronómetros para que investiguen y los utilicen libremente. Otros materiales que podemos ofrecerles son botellas, hueveras, botones, pinzas de la ropa, cuerdas, canicas, puzles, laberintos...

Material 6. Creamos nuestros instrumentos de medida: En la asamblea explicaremos a los niños que es un sistema de medida para que poco a poco vayan entendiendo el concepto y les

proporcionaremos materiales para que investiguen ellos y hagan sus propios sistemas de medida que luego tendrán que exponer al resto de compañeros y que se irá almacenando en el rincón para que los niños puedan medir diferentes cosas con estos materiales y compararlos. Se les podrá proporcionar lana, pajitas, tapones, plastilina, goma eva, rollos de cartón....

Material 7. Sudoku de formas: El sudoku geométrico podrá ser realizado de dos maneras, para que les resulte motivante la actividad:

- En el microespacio de forma individual o por parejas: Facilitación de una hoja de papel en la cual esté pintada una cuadrícula con las diferentes formas geométricas puestas y con huecos para completarla dibujándolos o con gomets.
- En el mesoespacio en pequeños grupos o con toda la clase: puede ser la realización real de una cuadrícula en el suelo a través de cinta adhesiva y colocar en el suelo figuras geométricas de madera teniendo que completar los huecos poniendo las figuras que faltan o dibujando las figuras y colocándolas.

❖ **Desarrollo de la actividad:**

El sudoku geométrico expuesto en primer lugar, es decir, el de la cuadrícula en la hoja de papel, será realizado de manera individual o por parejas, facilitando una bandeja con pinturas de colores o gomets con las formas. Los niños tendrán que realizar el sudoku, es decir colocar las diferentes formas sin que se repitan en la misma fila y columna ni en el mismo recuadro.

Sin embargo, el sudoku realizado con la cuadrícula en el suelo, se puede realizar en parejas, pequeño o gran grupo. Uno de los niños estará situado en la cuadrícula y el otro estará algo alejado, sin poder verla, teniendo que indicar el primero al segundo. El niño de la cuadrícula tendrá que ver que piezas hay, cuál falta y dónde colocarla para que no haya repetidas. Una vez sepa cuál es la pieza necesaria (por ejemplo, el cuadrado), se la pedirá al otro niño que le diga dónde la tiene que situar (por ejemplo, desde la pizarra la casilla número tres). El niño deberá dibujarla o buscar la pieza y acudir a colocarla.

Material 8. Dominó geométrico: dominó compuesto por piezas que combinen los diferentes atributos como los expuestos en la tabla de los atributos (piezas geométricas que son de diferentes formas, color, tamaño y grosor) y los niños jugarán al dominó de las diferencias.

❖ **Desarrollo de la actividad:**

- Los niños jugarán en grupos de 2 a 4 jugadores, se repartirán 6 figuras a cada uno y las demás se dejarán a un lado.
- El primer jugador debe poner una de sus fichas en el centro. El que está a su derecha colocará una figura que comparta dos atributos con la anterior (por ejemplo, si hay un rectángulo azul, pequeño y grueso, el siguiente jugador tendrá que colocar una ficha que por ejemplo sea pequeña y del mismo color).
- Cada participante puede poner su figura a la derecha o a la izquierda de las figuras que

ya están colocadas.

- Si toca el turno de un participante que no tiene figura adecuada, tomará una de las que no se repartieron; si entre ellas no hay ninguna que le sirva, dirá: “paso”.
- Gana el primero que ponga todas sus figuras.

❖ ***Variantes que se pueden realizar:***

- Podemos variar quitando algún atributo o añadiéndole alguno más.
- En lugar que la figura a colocar tenga que compartir dos características puede compartir nada más que una característica.
- En lugar de colocar solo las figuras a la derecha o a la izquierda, puede hacerse también arriba o abajo de la figura con la que se inició el juego, formando una cruz.

Se puede hacer una puesta en común con el alumnado cuando hayan jugado varias partidas, preguntándoles qué les ha parecido, difícil o fácil, el porqué de esto, si ellos creen que se equivocaban y por qué lo creen, etc.

Material 9. Los candados de los atributos: materiales necesarios: candados y llaves, pegatinas o gomets de colores, pinturas de colores y tijeras.

❖ ***Desarrollo de la actividad:***

- Para llevar a cabo esta actividad los niños se colocarán en grupos pequeños, de tres o cuatro miembros.
- Esta actividad consiste en una bandeja con arena en la que esconderemos llaves de diferentes candados. Los niños deberán buscar las llaves que abren los candados.
- Las llaves y los candados están marcados con diferentes símbolos, el símbolo de la llave y el candado deben coincidir para que el candado se pueda abrir.

❖ ***Variantes que se pueden realizar:***

- En un primer momento la maestra les puede dar el material sin decir nada para que lo investiguen y ellos saquen las conclusiones de porque unas llaves si abren unos candados y otras no.
- Por parejas, la maestra puede dar unos candados a un miembro, y que este realice los símbolos de llaves y candados de tal manera que luego el compañero sea capaz de adivinar las combinaciones realizadas. La única consigna que les puede dar es que no pueden coincidir el mismo signo en la llave que en el candado, que tienen que ser diferentes pero que estén muestren alguna clase de relación por atributos.

Material 10. ¿Quién es quién? de figuras geométricas: Como material principal necesitamos un juego antiguo de ¿quién es quién?, en lugar de las imágenes originales colocaremos tarjetas con diferentes formas geométricas, de distintos colores y tamaños. Las tarjetas estarán realizadas en cartulina, y dibujaremos a rotulador las formas geométricas. Las reglas de nuestro juego son las mismas que las del juego tradicional de ¿quién es quién?; la única diferencia es que con este se trabajan las figuras geométricas.

Para tratar de adivinar la tarjeta del oponente, los jugadores tendrán que realizar preguntas haciendo referencia al número de lados de la figura, al color, a los ángulos (o “picos”) de estas, etc.

❖ **Variantes:**

- Dependiendo de las necesidades de cada niño, estos podrán jugar por parejas o individualmente.
- Dentro de las figuras que aparecen en el juego se pueden añadir diferentes variantes de atributos como pueden ser que las figuras geométricas sean de diferentes tamaños, colores, con diferentes estampados, añadir más o menos figuras geométricas, etc.

6.1.4. Rincón de observación y experimentación

1. **Material reciclado:** Se les proporcionará a los niños diferentes materiales para que lo investiguen como pueden ser corchos, tapones de plástico, chapas de latas, cajas de cartón, rollos de papel higiénico, tornillos, pinzas de tender la ropa, hilos, anillas, poliespan, trozos de goma eva... Este material podrá ser utilizado por los alumnos a su antojo para hacer manualidades, experimentos, investigaciones, inventos...
2. **Cajas individuales y colectivas de los tesoros y de los inventos:** Cada niño podrá disponer de una caja para guardar sus inventos y tesoros. También dispondremos de una más grande para que los niños puedan compartir sus investigaciones e inventos con otros compañeros, así como sus tesoros. Este rincón tendrá que tener una serie de normas para que haya un buen mantenimiento y provecho de éste y que no se convierta en un rincón donde se acumulan las cosas sin darle un uso real. Una de las normas, podría ser que cada niño que vaya a dejar un invento/tesoro en la caja colectiva tendrá que explicar en la asamblea el uso y el valor de dicho material para que el resto de niños lo pueda aprovechar.
3. **Materiales naturales:** Estará compuesto de aquellos materiales que los niños traigan a la escuela como pueden ser piedras, palos, conchas, piñas, hojas, plumas de animales, semillas, azúcar, legumbres, flores disecadas, etc. con el fin de que los niños lo clasifiquen según diferentes atributos y para que puedan analizarlos con otros materiales del rincón, así como para utilizarlo en sus experimentos.
4. **Rincón de las experiencias con materiales de medida y científicos:** En esta zona los niños dispondrán de materiales tales como espejos, balanzas, pesas, báscula, linternas, cronómetros, relojes de arena y digitales, probetas, imanes, destornilladores, lupas, etc.
5. **Rincón de las estaciones del año:** en este rincón los niños podrán realizar murales de las estaciones del año, tendrán materiales que ellos consideren de las diferentes estaciones y será un rincón que irán construyendo ellos a lo largo del curso y que se irá comentando en la asamblea para que vayan viendo el paso del tiempo y el ciclo de las estaciones, así como de la naturaleza.

6. **Huerto de interior:** podrán traer de casa sus propias macetas pequeñas con distintas flores con la condición de que tendrán que venir informados del nombre de la planta y de sus cuidados para poderla dejar en clase, para comparar unas con otras. También se sembrará un huerto en macetas, de tal manera que los niños se tengan que encargar de todos los cuidados, sembrar, regar, y cuidar. Tendrán un calendario con los indicadores de tiempo y las incidencias y donde se especificará el proceso que tienen las plantas: si han crecido, cuanto, si se las ha regado, con qué cantidad de agua, etc.
7. **Rincón de las mascotas:** En el aula se podrá tener alguna pequeña mascota, como puede ser una pecera, o una tortuga, hámster, canario, etc. los niños traerán las mascotas de sus casas y serán ellos los que se harán cargo de su cuidado. También se pueden tener una caja con gusanos de seda donde los niños vean su ciclo vital. Este rincón tiene que estar controlado por la maestra y tendrá que llevar un seguimiento y establecer una serie de normas, para que haya un control del número de mascotas en el aula, así como de su cuidado.

6.1.5. Rincón de la naturaleza: huerto y animales

1. **Rincón del huerto:** en el patio se destinará una zona para sembrar un huerto. La maestra estará con todo el alumnado en los rincones de exterior y entre todos se harán cargo de sembrar, plantar, regar, comparar... el huerto. Necesitará de materiales como tierra, macetas, jardineras, botes de yogurt o mermelada para hacer plantaciones individuales, regaderas, cubos, palas, rastrillos, semillas, algodón, libros con imágenes de jardinería, etc. Al igual que en el huerto de interior, los niños tendrán que hacer un seguimiento de cada planta y del huerto en general con un calendario y con un libro de incidencias.
2. **Experimentos con la naturaleza:** los niños podrán jugar con la luz, el agua y con diferentes materiales, para que ellos hagan sus propias investigaciones y experimentos. Todos esos experimentos los tendrán que plasmar en un libro, ya sea escribiéndolo o dibujándolo.
3. **Calendario con el tiempo e incidencias:** como ya he explicado anteriormente, los niños dispondrán de un registro de lo que va pasando en el huerto.
4. **Rincón de los animales:** Los niños podrán tener una zona con animales, dependerá mucho del contexto escolar, pero se podría adaptar una zona donde pudieran tener pollitos, conejos, perrito, gato o cualquier otro animal que sea pequeño y doméstico o de granja y de los que los niños se hagan cargo de ellos, tanto en la escuela, como los fines de semana y vacaciones, en los que los niños se distribuirán las mascotas para su cuidado. Para ello hay que ponerse de acuerdo con las familias. Los niños tendrán que disponer de los alimentos adecuados para cada animal, así como material de limpieza.

6.1.6. Rincón de psicomotricidad y juegos

El rincón de psicomotricidad y juegos tendrá momentos de juego y actividad libre y otros de actividad dirigida. Se puede dar tanto en el patio como en el aula de psicomotricidad.

Respecto al juego libre, el rincón tendrá materiales como vehículos de transporte de juguete (carretilla, triciclo, camiones...) y artículos de psicomotricidad como pelotas, aros, cuerdas, bancos, pañuelos, cintas, zancos, bolos, neumáticos, columpios, colchonetas y módulos de psicomotricidad, toda clase de instrumentos musicales y reproductor de canciones. También se les dará la posibilidad de que hagan circuitos dibujados en el suelo y tizas para que ellos mismos los puedan realizar.

También habrá momentos de actividad dirigida en los que la maestra les enseñará a los alumnos diferentes juegos de corro, juegos de diferentes culturas, canciones de campamentos, juegos musicales, etc. que los niños una vez que los hayan aprendido los podrán utilizar como recurso propio entre ellos o si lo demandan se podrá hacer en gran grupo.

6.1.7. Rincón del agua

En este rincón los niños tienen que tener la disponibilidad de tener acceso al agua, con pilas de agua caliente y agua fría o incluso, cuando haga buen tiempo, poniéndoles pequeñas piscinas o barreños con agua. Dispondrán de diversos materiales con los que ellos harán su propia actividad e investigaciones. Algunos materiales que pueden tener son los siguientes: Recipientes de diferentes capacidades y formas, que se puedan tapar, destapar, llenar, vaciar, embudos, mangueras, coladores, botes agujereados, esponjas, bolsas, regaderas, cuentagotas, cucharas de diferentes tamaños, objetos que floten y objetos que se hundan, sal, azúcar, jabón, colorantes...

6.1.8. Rincón de letras

1. **Zona biblioteca:** con materiales como cuentos, trabalenguas, poesías, revistas, periódicos, fotografías, láminas de imágenes, carteles con nombres...
2. **Materiales de escritura:** diferentes fichas de trazos, pizarras y rotuladores, letras magnéticas, juegos y entretenimientos gráficos, tapones de letras, pinturas, lapiceros, rotuladores...
3. **Zona de teatro:** Marionetas de mano, de dedo, títeres, telón de teatro...
4. **Buzón:** Se pondrá un buzón en el aula y se invitará a los niños a que escriban cartas a sus compañeros o a la maestra, y se dedicará algún momento de la semana a leer esas cartas y entregárselas a los destinatarios, por ejemplo, en el momento de la asamblea. De esta manera se fomentará la escritura de los niños.

5. **Zona exposición:** Espacio dedicado para colgar las producciones de los niños en este rincón para que sean expuestas, como pueden ser carteles, cartas y murales.

Otro tipo de materiales que se pueden poner en el rincón para que los niños manejen tanto en la zona de biblioteca como en la de escritura son los siguientes:





6.1.9. Rincón de la expresión plástica

Proveeremos este rincón con diferentes materiales de dibujo y pintura (ceras, pinturas de dedo, lápices de colores, rotuladores...), material para el modelado (plastilina, pasta de sal, arcilla...), material de desecho y reciclado(períódicos, revistas, tapones, rollos de papel...) y material de soporte (folios, cartulinas, papel seda, pinocho, tijeras, pegamento...); y pondremos una zona denominada el **rincón del museo** en donde los niños podrán exponer sus obras de arte, o

también tendrán la opción de guardarlas en sus **cajones individuales** que cada niño tendrá para almacenar sus trabajos.

6.1.10. Rincón de las Tic-inglés-música

En este rincón los niños tendrán toda clase de aparatos electrónicos tales como ordenadores, Ipads, reproductores de música, pizarra digital, etc. que los niños, de manera organizada, utilizarán como recursos de aprendizaje. En este rincón se les puede enseñar por ejemplo a trabajar y a aprender a través de aplicaciones informáticas infantiles, juegos, etc. También podemos acercarle a la lengua inglesa a través de juegos on-line, de canciones y de diversos recursos que las TIC nos vas ofreciendo día a día. La música también puede ser trabajada con las diferentes canciones que los niños podrán escuchar tanto en sus reproductores como en los aparatos que tengan acceso a internet.

7. ÍNDICES

7.1. Índice de tablas

<i>Tabla 1. Piaget-Vigotsky: Origen del conocimiento</i>	<i>19</i>
<i>Tabla 2. Modelo de metodología docente.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 3. Mapa del ámbito motor de 0-6 años de Garrote & Aguirre.....</i>	<i>36</i>
<i>Tabla 4. Contenidos área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 5. Contenidos área de Conocimiento del entorno</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 6. Contenidos área de Lenguajes: comunicación y representación.....</i>	<i>48</i>
<i>Tabla 7. Rincón de la alfombra</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 8. Rincón del juego simbólico</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 9. Rincón lógico-matemático.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 10. Rincón de observación y experimentación.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 11. Rincón de la naturaleza: huerto y animales.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 12. Rincón de psicomotricidad y juegos</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 13. Rincón del agua</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 14. Rincón de letras</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 15. Rincón de la expresión plástica</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 16. Rincón de las Tic-inglés-música</i>	<i>73</i>
<i>Tabla 17. Vinculación de las competencias del Grado en el TFG.....</i>	<i>78</i>

7.2. Índice de figuras

<i>Figura 1. Teoría socioconstructivista del aprendizaje (Vega & Garrote, 2005, p.16).....</i>	<i>18</i>
<i>Figura 2. Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987)</i>	<i>21</i>

7.3. Índice analítico de conceptos

A

acomodación.....	17
alumno.....	5, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 58, 60, 62, 68, 84
alumnos ...	9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 50, 51, 58, 60, 68, 85, 91, 93
ambiente	9, 14, 22, 24, 40, 56, 60, 67, 68
aprendizaje	5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 36, 38, 43, 44, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 68, 69, 70, 84, 96
aprendizaje significativo	17, 18
aprendizaje interactivo.....	25
área.....	6, 21, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 64, 67, 69, 71, 73
área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	44, 45, 49, 51
área de “Conocimiento del entorno”	44, 47, 55
atención	12, 15, 16, 25, 32, 53, 57, 69
aula ..	6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 38, 42, 43, 44, 49, 50, 53, 54, 57, 59, 62, 67, 68, 71, 82, 87, 92, 93
autonomía	9, 12, 13, 29, 30, 36, 38, 44, 49, 50, 54, 64, 66

C

Ciencias experimentales.....	44
cognitivismo	15
competencias profesionales.....	5, 6, 7, 25, 26, 27, 43, 78
conductismo	14, 15
conocimiento.	9, 17, 18, 19, 22, 26, 27, 29, 38, 42, 43, 54, 55, 56, 58, 59, 63, 64, 67, 68, 72, 82, 84
construcción del aprendizaje.....	43
constructivismo	16, 17, 18, 20
contenidos	7, 10, 13, 16, 17, 18, 25, 43, 44, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 64, 67, 72
contextos	7, 16, 20, 22, 25, 57, 67, 68
curiosidad	10, 16, 29, 58
currículo.....	7, 26, 43, 44, 64, 66, 67, 69, 73

D

desarrollo integral....	5, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 44, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 68, 82
Desarrollo afectivo.....	34
Desarrollo cognitivo	33
Desarrollo de la expresión musical	41
Desarrollo de la expresión plástica	40
Desarrollo del pensamiento lógico-matemático	42
Desarrollo físico	32
Desarrollo motor.....	36
Desarrollo social-moral	35
Desarrollo verbal.....	38
discrepancia intermedia.....	17
diversidad.....	14, 23, 29, 69

E

Educación Infantil	1, 27, 32, 42, 44, 55, 64, 82, 84
enseñanza	5, 8, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 27, 29, 68
enseñanza-aprendizaje	5, 15
entorno ..	13, 14, 17, 18, 44, 47, 49, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65
escuela ..	8, 9, 11, 12, 16, 20, 35, 38, 57, 82, 83, 84, 91, 92
espacios	6, 10, 11, 13, 25, 28, 30, 56, 62, 68
esquemas.....	15, 16, 17, 38
estilo	8, 23, 44, 49, 54, 58
estrategias.....	7, 18, 23, 25
evaluación	27, 28
expectativas	22

F

factores	15, 20, 22, 25
familias.....	12, 43, 44, 49, 68, 85, 92
Fase	38

Los rincones: contextos potencialmente significativos de aprendizaje

I

infancia8, 10
 inteligencia .. 17, 21, 24, 43, 51, 54, 58, 59, 60, 63, 64, 66,
 69, 71
 interacción11, 17, 20, 24, 25, 44, 49, 51, 54
 interés..... 5, 9, 21, 30, 36, 38, 49, 58, 62, 68, 70

J

juego 5, 8, 10, 11, 13, 15, 21, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 35,
 36, 37, 41, 49, 50, 51, 53, 54, 58, 64, 66, 67, 69, 82,
 85, 90, 91, 93
 jugar. 10, 11, 13, 23, 29, 32, 41, 50, 51, 54, 62, 86, 88, 91,
 92

L

lenguaje . 21, 24, 25, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 44, 49, 50, 53,
 57, 60, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 83

M

maestro ... 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26,
 27, 28, 29, 30, 32, 38, 56, 57, 60, 66, 67, 69, 71
 materiales 11, 12, 18, 21, 28, 31, 42, 43, 51, 60, 71, 72,
 73, 85, 86, 90, 91, 92, 95
 materiales 9, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 29, 30, 43, 44, 50, 54,
 58, 59, 60, 61, 65, 66, 69, 71, 72, 85, 86, 88, 89, 90,
 91, 92, 93, 94, 95
 material 23
 metacognición..... 28
 metas25, 49
 metodología 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 25, 26, 29, 55, 69, 82
 motivación9, 15, 24, 38, 56, 57, 62, 68
 música.....41, 42, 45, 72, 73, 82, 84, 96

N

necesidades ... 9, 10, 11, 12, 13, 22, 24, 25, 26, 29, 44, 49,
 50, 51, 53, 83, 91
 niño.. 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 25, 27,
 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,

49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 64, 66, 67, 69,
 71, 73, 87, 89, 91, 96

O

objetivo 14, 20, 26, 32, 53, 57, 62, 69
 objetivos5, 10, 12, 43, 44, 50, 55, 56, 57, 64, 69
 organización.....6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 32, 34, 64
 orientativos..... 43

P

padres 12, 34, 38
 papel del profesor 9
 plástica 6, 30, 41
 principio 8, 9, 13, 29, 43, 53
 principios..... 8, 9, 12
 profesor 9, 22, 25, 31, 60, 68
 psicomotricidad 45, 54, 59, 62, 64, 93

R

rincón .5, 10, 11, 12, 28, 30, 32, 43, 44, 50, 51, 53, 54, 57,
 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 83, 85,
 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96
 rincones5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 27, 28, 29,
 30, 31, 32, 43, 44, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 59, 62, 64,
 67, 70, 73, 85, 92

T

tiempos 6, 9, 11, 12, 13, 14, 23, 28, 34, 56, 57, 58, 61, 62,
 63, 66, 88, 91, 92, 93

V

valores..... 10, 24, 25, 26, 38, 64

Z

ZDP 18, 24, 29, 51

7.4. Índice de autoridades

A

Águeda Hervás	69
Akoschky.....	41, 42, 82
Albert Bandura (1987).....	15
Alonso y Gallego	23
Andrés Manjón.....	8
Aranda	56, 57, 82
Ausubel.....	17, 18
Aznar	52

B

Bandura (1987).....	15, 79
Barlett	16
Barlett (1932)	16
Batalla	66
Benes, Turtle, Khan y Farol.....	32
Berk.....	40, 78
Bermejo y Ballesteros.....	26, 79
Bertrand Russell	10
Bigas & Correig	38, 39, 40, 67
Braswell	40, 81
Bronfenbrenner.....	20, 21, 30, 79, 82, 97
Bruner.....	19, 29, 30, 62

C

Coll	22, 32, 68, 78, 79, 83
Cousinet.....	9, 79

D

De Pablos, J. (2007)	74, 82
Decroly.....	8, 9
Del Carmen y Viera	13, 79
Del Carmen y Viera (2002)	13, 79
Delgado.....	9, 11, 24, 79, 82

Delgado (2011).....	11, 24, 79
Delgado, 2011	9, 25
Denham.....	34, 78
Descoudres	38
Dewey	9, 79

E

Enesco y Olmo	35, 78
Erikson	29, 58
Escamilla	59, 80

F

Ferriere	9, 79
Fivush	34, 78
Fons & Palou	70, 80
Frabboni.....	27
Francisco Giner de los Ríos.....	8
Freinet.....	9, 79
Frith.....	38, 80
Fröebel	8

G

Gallardo.....	10, 23, 24, 68
Gallardo et al.....	23, 24, 68, 79
Gamer y Power	34
Gardner.....	21, 22, 29, 69, 82
Garrote, Campo, & Navajas.....	37
Gelman, Spelke y Meck	33

H

Hannoun	56, 80
Hervás	69
Honey y Munford	23
Howe	34, 78

Los rincones: contextos potencialmente significativos de aprendizaje

I

Ibáñez 10, 11, 12, 31, 44, 49, 50, 55, 56, 60, 64, 67, 69,
79, 80, 81, 82
Inhelder33, 78

J

J. H. Flavell, Green y Flavell35, 78

K

Karl Gros11, 79
Kolb 23

L

Lagattuta.....34, 78
Laguía & Vidal (2001) 9, 10, 11, 12, 13, 14, 27, 28, 31, 32,
53, 54, 57, 60, 62, 66, 69, 71, 80, 81
Laible y Thompson.....34, 78
Lázaro Martínez.....34, 35, 36, 38, 39, 41, 78, 83
Lenroot y Giedd..... 32
Lorca25, 79, 83
Lovelace10, 83
Lowenfeld & Brittain40, 41, 68, 81

M

María Montessori 8
Marín 61
Martín 65
Martín Bravo.....42, 83
Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2015)52, 83
Monereo.....25, 68, 79
Monfort & Juárez.....71, 80

N

Nelson.....34, 78
Novak.....17, 79

O

Owens 39, 78, 83

P

Pablo Montesino 8
Palacios 32, 33, 35, 49, 78, 79, 83
Panadès, I. y Balada, M. (2007) 72, 83
Papalia.....32, 33, 34, 35, 36, 40, 43, 49, 79, 83
Parra.....8, 9, 10, 11, 13, 25, 26, 27, 31, 32, 50, 54, 57, 60,
62, 64, 69, 71, 79, 80, 81, 83
Pau Vila 10
Piaget16, 17, 18, 29, 33, 35, 40, 42, 49, 53, 78, 83
Pozo (1989) 15, 78
Prados et al14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 78

R

Real Decreto .44, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 67, 68, 71, 72
Rhoda Kellogg 40, 78
Rivero 55
Rodari..... 13, 38, 84
Rodríguez Arocho 19, 84
Rousseau 8
Ruiz..... 42, 58, 67, 80, 84

S

Saami, Mumme y Campos 34, 78
Sarget Ros 41, 42, 84

T

Teberosky..... 39, 80
Teruel..... 10, 79, 84
Tonucci..... 9
Turiel 35, 78

V

Vega & Garrote..... 18, 22, 23, 25, 26, 79
Vygotsky..... 18, 29, 30, 40, 51, 84

